

# **Katsomuskasvatus helsinkiläisessä varhaiskas- vatuksessa ja esiopetuksessa Opetussuunnitelmat ja käytäntö**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Lokakuu 2019  
Sonja Aroranta

Ohjaaja: Nina Sajaniemi

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen tiedekunta</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Sonja Aroranta</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Katsomuskasvatus helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa – Opetussuunnitelmat ja käytäntö</b>		
Title <b>Worldview Education in Early Childhood Education and Pre-school Education – Curricula and Practice in Helsinki</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Varhaiskasvatus</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Nina Sajaniemi</b>	Aika - Datum - Month and year <b>Lokakuu 2019</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>64 s. + 2 liitettä</b>
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Tavoitteet.</b> Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatus on viime vuosina muuttanut uskontokasvatuksesta sitouttamattomaksi katsomuskasvatukseksi. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkimustehtävää lähestyttiin tutkimalla, millaisena katsomuskasvatus näkyy valtakunnallisissa ja paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ja esiopetussuunnitelmissa. Sen lisäksi selvitettiin, miten katsomuskasvatusta toteutetaan käytännössä Helsingin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Tutkimus toteutettiin keväällä 2019 varhaiskasvatussuunnitelmien ja opetussuunnitelmien analyysinä sekä laadullisena kyselytutkimuksena Helsingin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöille. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) painotti katsomuskasvatuksessa erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin tutustumista, moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimimista ja tasa-arvon edistämistä. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017) esiintyi samoja teemoja, mutta niitä painotettiin eri tavoin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) oli katsomuskasvatuksen osalta yhtenäinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa. Myös Helsingin esiopetussuunnitelma (2016) oli täysin samansuuntainen valtakunnallisten asiakirjojen kanssa. Käytännön työssä katsomuskasvatuksen toteutus niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin erosi velvoittavista asiakirjoista. Varhaiskasvatuksessa katsomuskasvatus ei valtaosin näkynyt arjessa lainkaan, tai sitä näkyi keskusteluina, kristillisenä kasvatuksena ja arjen rajoituksina. Esiopetuksessa katsomuskasvatus näkyi useimmin keskusteluina, mutta myös kristillisenä kasvatuksena, arjen rajoituksina tai sitä ei näkynyt arjessa ollenkaan. Näyttää siltä, että katsomuskasvatuksen käytännön toteutuksessa on puutteita verrattuna varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien asettamiin tavoitteisiin. Esiopetuksessa katsomuskasvatus on hieman enemmän opetussuunnitelman mukaista kuin varhaiskasvatuksessa, mutta niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksenkin käytännöissä on vielä paljon kehitettävää, kun halutaan käytännön toiminnan vastaavan velvoittavia varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmia.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Katsomuskasvatus, varhaiskasvatus, esiopetus, opetussuunnitelma</b>		
Keywords <b>Worldview education, early childhood education, pre-school education, curriculum</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</b>		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Sonja Aroranta		
Työn nimi - Arbetets titel Katsomuskasvatus helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa – Opetussuunnitelmat ja käytäntö		
Title Worldview Education in Early Childhood Education and Pre-school Education – Curricula and Practice in Helsinki		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year October 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 64 pp. + 2 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Objectives.</i> In recent years worldview education in early childhood education and pre-school education has turned from religious education into non-confessional worldview education. The aim of this study is to examine what worldview education is like in early childhood education and pre-school education in Helsinki. This study investigated worldview education in national and local curricula of early childhood education and care and pre-school education. In addition, this study explored how worldview education is put into practice in the early childhood education and pre-school education in Helsinki.</p> <p><i>Methods.</i> The data was collected in spring 2019 by analysing the curricula for early childhood education and care and pre-school education and by a qualitative survey sent to the workers of the early childhood education and pre-school education in Helsinki. The data was analysed by using qualitative content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2016) emphasized familiarizing oneself with different cultures and worldviews, acting in the diverse Finnish society and enhancing equality. Helsinki's local Curriculum for Early Childhood Education and Care (2017) had the same themes but they were emphasized differently. The themes in worldview education in the National Core Curriculum for Pre-School Education (2014) were uniform with The National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. Also, Helsinki's local Curriculum for Pre-School Education (2016) was the same as the national curricula. In practice, the implementation of worldview education in both early childhood education and pre-school education differed from the legally binding curricula. In early childhood education the worldview education was not predominantly put into practice at all, or it was shown as conversations, as Christian education or as restrictions in the everyday life. In pre-school education the worldview education was most often shown as conversations but also as Christian education, as restrictions in everyday life or was not implemented at all. Therefore, in practice, worldview education meets many, but not all, of the objectives set by the curricula. In pre-school education the worldview education corresponds the curriculum slightly more than in early childhood education. Nonetheless, the practices in both early childhood education and pre-school education need to be developed when the practice is wanted to correspond the legally binding curricula.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Katsomuskasvatus, varhaiskasvatus, esiopetus, opetussuunnitelma		
Keywords Worldview education, early childhood education, pre-school education, curriculum		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA .....	3
2.1	Identiteetti, kulttuuri-identiteetti ja katsomuksellinen identiteetti.....	3
2.2	Kulttuuri-identiteetin kehittyminen .....	6
2.3	Katsomuksellisten identiteettien tukeminen .....	7
2.4	Opetussuunnitelmat varhaiskasvatusta ja esiopetusta säätelevinä asiakirjoina.....	9
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	12
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	13
4.1	Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta .....	13
4.2	Tutkimusstrategia .....	13
4.3	Tutkimuksen kulku .....	14
4.4	Tutkimusaineisto.....	15
4.4.1	Varhaiskasvatussuunnitelmat ja opetussuunnitelmat.....	15
4.4.2	Kyselylomake ja kyselyyn vastanneet .....	16
4.5	Aineiston analyysimenetelmät .....	18
4.5.1	Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien analyysi .....	18
4.5.2	Kyselyaineiston analyysi .....	22
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	24
5.1	Katsomuskasvatus varhaiskasvatussuunnitelmissa .....	24
5.1.1	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) .....	24
5.1.2	Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma (2017) .....	29
5.1.3	Yhteenveto.....	31
5.2	Katsomuskasvatus esiopetussuunnitelmissa.....	33
5.2.1	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) .....	33
5.2.2	Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma (2016) .....	36
5.2.3	Yhteenveto.....	38
5.3	Katsomuskasvatus varhaiskasvatuksen arjessa.....	39
5.3.1	Yhteenveto.....	44
5.4	Katsomuskasvatus esiopetuksen arjessa .....	48
5.4.1	Yhteenveto.....	51

6	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	54
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.	56
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	58
	LÄHTEET .....	65
	LIITTEET .....	71

## TAULUKOT

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot .....	17
Taulukko 2. Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien analyysiyksikkö .....	19
Taulukko 3. Esimerkki Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) sisällönanalyysistä .....	21
Taulukko 4. Kyselyaineiston analyysiyksikkö .....	23
Taulukko 5. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat .....	24
Taulukko 6. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmasta (2017) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat .....	29
Taulukko 7. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016) ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmasta (2017) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat suuruusjärjestyksessä.....	31
Taulukko 8. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat .....	34
Taulukko 9. Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2016) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat .....	36
Taulukko 10. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2016) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat suuruusjärjestyksessä.....	38
Taulukko 11. Katsomuskasvatuksen toteutuminen erilaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen arjessa .....	44
Taulukko 12. Katsomuskasvatuksen toteutuminen arjen eri tilanteissa esiopetuksessa .....	52

# 1 Johdanto

Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) astui voimaan elokuussa 2017. Asiakirja päivittyi vuonna 2018, ja sen käyttöönotto on elokuussa 2019. Aiemmat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) toimi ohjaavana asiakirjana (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, s. 7), mutta nyt voimaan tulleet asiakirjat ovat päiväkoteja oikeudellisesti velvoittavia. Varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ja tehtävät päivittyivät vastaamaan paremmin monimuotoisen suomalaisen yhteiskunnan tarpeita. Samalla päivittyivät myös eri uskontoihin, katsomuksiin ja uskonnottomuuteen liittyvät tavoitteet. Uskontokasvatus ei ole enää tunnustuksellista. Se muuttui sisällöltään ja nimeltään katsomuskasvatukseksi, jonka tavoitteena on tukea jokaisen lapsen katsomuksellista identiteettiä ja kehittää lasten kompetenssia kunnioittaa ja arvostaa moninaista ympäristöä. Tämä onkin tärkeätä, sillä empatia eri kulttuureita ja katsomuksia kohtaan ei automaattisesti lisäännä sitä mukaa, kun ympäristö moninaistuu (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, s. 1). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on päivittynyt ja astunut voimaan elokuussa 2016. Tällöin esiopetuksen uskontokasvatus ja sille vaihtoehtoinen elämänskatsomustietokasvatus muuttuivat kaikille yhteiseksi katsomuskasvatukseksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) uudistusten jälkeen katsomuskasvatuksen käytännön toteuttamisesta on kuitenkin esiintynyt ristiriitaisia tulkintoja. Niin mediassa kuin päiväkodeissakin esiintyy tulkintoja, jotka kieltävät uskonnon näkymisen päiväkodeissa (Lamminmäki-Vartia, Poulter & Kuusisto, 2017). Väärinymmärrysten vuoksi on nyt tärkeätä saada tutkimustietoa siitä, miten asiakirjat on päiväkodeissa ja esiopetuksessa käytännössä ymmärretty ja toteutetaanko katsomuskasvatusta asiakirjoissa asetettujen velvoittavien tavoitteiden mukaisesti. Voidaankin pohtia, onko katsomuskasvatuksen toteuttaminen edes mahdollista, jos varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijät ovat ymmärtäneet, että eri uskonnot ja katsomukset eivät joissain päiväkodeissa saa edes näkyä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma (2017) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Helsingin esiopetussuunnitelma (2016) sanovat katsomuskasvatuksesta, uskonnoista, katsomuksista ja uskonottomuudesta sekä miten Helsingin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijät käytännössä katsomuskasvatusta toteuttavat.



## 2 Teoreettinen tausta

Katsomuskasvatuksen toteuttaminen pohjautuu lasten katsomuksellisten identiteettien tukemiseen sekä eri katsomuksien kunnioittamiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 45). Tämä tutkimus painottuu nimenomaan katsomuskasvatuksen toteuttamiseen, eli kasvattajien toimintaan. Tämän vuoksi teoreettisessa taustassa perehdytään sekä katsomuksellisten identiteettien tukemiseen että kasvattajien asenteisiin ja toimintaan.

Jotta voidaan ymmärtää, mistä katsomuksellisten identiteettien tukemisessa on kyse, täytyy ensin määritellä identiteetti, kulttuuri-identiteetti ja siitä juontuva katsomuksellinen identiteetti. Tämän jälkeen perehdytään kulttuurisen ja katsomuksellisen identiteetin kehittymiseen ja tukemiseen.

### 2.1 Identiteetti, kulttuuri-identiteetti ja katsomuksellinen identiteetti

Identiteetillä tarkoitetaan ihmisen kuvaa itsestään ja käsitystä siitä, mihin hän kuuluu. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 112; Paavola ja Talib, 2010, s. 60.) Käsitys identiteetistä on vaihdellut aikakaudesta ja tarkastelijasta riippuen. Yksilön identiteettiä on aikanaan pidetty läpi yksilön elämän pysyvänä ja yhtenäisenä, lähestulkoon muuttumattomana. Myöhemmin identiteetti alettiin nähdä monimutkaisempana ja vuorovaikutuksellisenä. Yksilöllä nähtiin olevan oma sisäinen olemuksensa, joka kuitenkin muokkautuu ulkoisen yhteiskunnan ja kulttuurin mukaisesti. Viimeisimpiä identiteettikäsityksiä on näkemys yksilön monista identiteeteistä. Tässä määritelmässä yksilön identiteetti ei ole vakaa tai pysyvä, vaan ennemminkin pirstaleinen. Yksilöllä on useita eri identiteettejä, jotka vallitsevat ajasta ja tilanteesta riippuen ja näin ollen voivat olla ristiriidassakin toistensa kanssa. (Hall, 1999, s. 21–23.)

Risager ja Dervin (2015, s. 8) määrittelee identiteetin päämäärän sijasta prosessiksi. Toisesta ei voi selvittää sitä, mikä tämän identiteetti on, vaan sen, mi-

ten hän rakentaa esittämäänsä identiteettiä. Tulisi päästä niin sanotusti ”pintaa syvemmälle”. (emt.)

Identiteetti ja kulttuuri kuuluvat vahvasti yhteen, ja usein puhutaankin kulttuurista identiteetistä. Sekä identiteetti että kulttuuri käsitteinä kuvaavat sitä, kuinka tuotamme merkityksiä maailmalle, mutta samalla molemmat käsitteet ovat monimutkaisia ja kiistanalaisia. (Brömssen, v., 2003, s. 59.) Samoin kuin yksilön identiteettiä, myös kulttuurista identiteettiä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Jo itse kulttuurin käsitteen määritelmästä on eri näkemyksiä: tutkijat eivät ole pystyneet löytämään yhtenäistä näkemystä siitä, mitä kulttuuri todella on (Banks, 2002, s. 35). Useimmat tutkijat kuitenkin painottavat kulttuurin aineettomuutta ja symbolista ulottuvuutta. Kulttuurien aineettomat ulottuvuudet, kuten arvot ja normit, erottavat eri ryhmät toisistaan ennemminkin kuin aineelliset ulottuvuudet, kuten ruoka tai vaatteet. Siinä missä identiteetit, myös kulttuurit ovat kuitenkin muuttuvia ja monimutkaisia. (emt., s. 52 – 53.) Banks (2002, s. 53) huomioi myös kulttuurien sisäisen vaihtelun. Hän erottaa toisistaan makrokulttuurin ja mikrokulttuurin. Makrokulttuuri käsittää esimerkiksi valtion tai yhteiskunnan, kun taas mikrokulttuuria edustavat ne pienemmät kulttuurit, jotka yhdessä muodostavat isomman makrokulttuurin. Mikrokulttuurit jakavat tiettyjä makrokulttuurin, tai yhteiskunnan, arvoja ja symboleita, mutta ne voivat tulkita ja kokea ne eri tavalla. (emt., s. 53 – 55.)

Kulttuurinen identiteetti voidaan ensiksi tarkasteltavan näkemyksen mukaan nähdä jonkin kulttuurin kollektiivisena ”minänä”. Samaan kulttuuriin käsitetään kuuluvaksi ihmiset, joilla on yhteinen historia. Heidän kulttuurinen identiteettinsä perustuu juuri näihin yhteisiin historiallisiin kokemuksiin, samoin kuin yhteisiin kulttuurisiin malleihin. Tämä yhteinen historia on pohjana heidän kokemalleen ykseydelle. Toisessa näkemyksessä huomioidaan paitsi yhteinen historia, myös tulevaisuus, siis ”joksikin tuleminen”. Kulttuurisilla identiteeteillä on yhteinen historiansa, mutta ne myös elävät jatkuvassa muutoksessa. Ensimmäinen näkemys antoi yksilöille valmiin, pysyvän kollektiivisen identiteetin perustuen aiempiin, yhteisiin kokemuksiin. Tämä toinen näkemys puolestaan huomioi menneisyyden lisäksi kulttuurin kehittymisen – nykyhetken ja tulevaisuuden. Sen, miten menneisyyden tapahtumat ovat vaikuttaneet siihen, mitä ja keitä me olemme

nyt ja keiksi haluamme tulla. (Hall, 1999, s. 224–227.) Jälkimmäinen näkemys korostuu monissa tutkimuksissa ja sen takana ovat Hallin lisäksi myös monet muut tutkijat (ks. Bauman, 1996; Appiah 2005).

Kulttuuri-identiteetti on toisin sanoen ryhmään samastumista. Yksilön kulttuuri-identiteettiä määrittäviä ryhmiä voivat olla esimerkiksi uskonto, kieli, ulkonäkö, sukupuoli tai yhteiskuntaluokka. (Benjamin, 2014, s. 69.). Voidaan puhua myös etnisestä identiteetistä, jolla tarkoitetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, sitoutumista ja yhteisten arvojen jakamista tietyssä ryhmässä (Liebkind, 2009, s. 13). Kulttuuri-identiteettiä ja etnistä identiteettiä käytetäänkin tutkimuksissa usein synonyymeina (Benjamin, 2014, s. 75). Etninen ryhmä onkin määritelty ”ryhmäksi, jolla on yhteiset esi-isät, kulttuuri, historia, perinteet ja tunne yhteenkuuluvuudesta” (Banks, 2006, s. 79). Kuitenkin, koska arkikielessä etnisillä ryhmillä viitataan usein vähemmistöryhmiin (Benjamin, 2014, s. 76), käytän tässä tutkimuksessa käsitettä kulttuuri-identiteetti tai kulttuurinen identiteetti. Uskonnolliset ja katsomukselliset arvot ja normit ovat olennainen osa kulttuuri-identiteettiä (Abu-Nimer, 2001, s. 686).

Uskonto on tietynlainen tapa uskoa. Siihen liittyvät yksilön ja ryhmän uskomukset eli vakaumukset sekä tietyt käytänteet ja tavat. (Hervieu-Léger, 2000, s. 3). Brömssen (2003, s. 64) toteaa, että uskonnollinen identiteetti on osa kulttuurista identiteettiä, sillä uskonto on kulttuurinen rakennelma. Hän esittääkin, että kulttuuria ja uskontoa rakennetaan vuorovaikutuksessa samanaikaisesti. Joillekin ihmisille uskonto on kulttuurin ydin. (Brömssen, v., 2003, s. 63 – 64.)

Uskonnottomuus puolestaan nähdään henkilökohtaisena ja instituutionaalisen sitoutumattomuutena uskontoon (Zilliacus, 2014, s. 31). Uskonnottomilla ihmisillä on erilaisia suhtautumisia uskontoon, toiset voivat suhtautua siihen vihamielisesti, toiset välinpitämättömästi. Uskonnottomuus voi olla selkeä valinta tai passiivinen kanta, jossa uskontoon suhtaudutaan arkipäiväisesti ja tietämättömästi. (Zuckermann, 2012, s. 8.)

Riitaoja, Poulter ja Kuusisto (2010, s. 87) käyttävät käsitettä ’maailmankatsomus’ (worldview) kattamaan sekä uskonnolliset että uskonnottomat katsomuk-

set. Toisaalta Kuusisto & Lamminmäki-Vartia kääntävät käsitteen 'worldview sensitivity' (ks. Kuusisto ym., 2012, s. 4) 'katsomussensitiivisyydeksi' (ks. Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017, s. 133) Käytän itsekin tässä tutkimuksessa käsitettä katsomuksellinen identiteetti kattamaan sekä uskonnolliset että uskonnottomat identiteetit. Jokaisella ihmisellä on jokin katsomus, eli ontologinen ja eettinen suhtautuminen maailmaan, ihmisyyteen ja elämänkysymyksiin (Riitaoja ym., 2010, s. 87).

## 2.2 Kulttuuri-identiteetin kehittyminen

Useat lapset viettävät ainakin ensimmäisen elinvuotensa kotona vanhempien kanssa. Kun lapsi viettää suuren osan ajasta kotonaan, hän sosiaalistuu kodin kulttuuriin ja tapoihin. Tilanne kuitenkin muuttuu päiväkotiin mentäessä. (Benjamin, 2014, s. 79 – 80). Benjaminin (2014, s. 80) mukaan päiväkodeissa yleensä toimitaan valtakulttuurin arvojen ja tapojen mukaisesti, ja myös lasten odotetaan käyttäytyvän näiden arvojen mukaisesti. Näin ollen valtakulttuuriin jo valmiiksi kuuluvien lasten sosialisatio vahvistuu, ja erilaiseen kulttuuriin kotona sosiaalistuneet lapset tutustuvat täysin uudenlaisiin tapoihin toimia. Lasten erilaisia kotikulttuureita kuitenkin vertaillaan ja arvioidaan päiväkodissa samoin kuin mediassa ja laajemmassa yhteiskunnassa. Tämä voi yllättää lapsen, sillä kuva, jonka hän saa omasta kulttuuristaan päiväkodista tai muualta yhteiskunnasta, voi olla täysin erilainen, kuin minkä hän on kotoa saanut. Jos lapsen omaa kulttuuria ei arvosteta, vaan päinvastoin väheksytään, hän voi häkeltyä ja helposti myös sisäistää nämä ajatukset omasta kulttuuristaan ja alkaa itse uskoa niihin. (Benjamin, 2014, s. 80.)

Onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen kuvaan, joka lapselle välittyy tämän omasta kulttuurista ja yhteisöstä. Myönteinen kuva omasta kulttuurista, katsomuksesta ja yhteisöstä johtaa yleensä lapsen luottavaiseen suhtautumiseen itseensä. Tämä puolestaan vaikuttaa positiivisesti lapsen samastumiseen ryhmään. (Jourdan, 2006, s. 336 – 338.) On myös tutkittu, että vahva ja myönteinen oma kulttuuri-identiteetti on pohjana myönteisille tunteille toisia ryhmiä kohtaan (Whitehead, Ainsworth, Wittig & Gadino, 2009, s. 134).

Lapsen kulttuuri-identiteettiin voi vaikuttaa kodin, päiväkodin ja asuinympäristön kulttuurien lisäksi esimerkiksi uskonto, jonka jäseneksi tämä kokee kuuluvansa (Benjamin, Laine & Kallioniemi, 2015, s. 189). Vaikka identiteetin tai identiteettien muotoutuminen kestää läpi elämän, varhaislapsuus on merkittävää aikaa siinä, sillä pieni lapsi muodostaa kuvaa itsestään sen mukaan, millaisena hänelle tärkeät ihmiset hänet näkevät. Jos lapsen lähellä olevat ihmiset näkevät hänet erilaisena ja ulkopuolisena esimerkiksi eri uskonnon vuoksi, hänen todellinen identiteetti jää tämän ”ulkopuolisen” identiteetin taka-alalle. (Novitsky, 2014, s. 155.)

### **2.3 Katsomuksellisten identiteettien tukeminen**

Ihmiset määrittelevät identiteettiään aina dialogissa heille tärkeiden ihmisten kanssa. Ihmisen omaan identiteettiin vaikuttaa se, miten ja millaisena läheiset hänet näkevät. Näihin määritelmiin ihminen peilaa omaa kuvaa itsestään ja näin ollen identiteetti muodostuu dialogissa toisten ihmisten kanssa. (Taylor, 1992, s. 33.) Identiteetti voi kuitenkin kehittyä positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Myönteinen identiteettikehitys tarvitsee läheisten arvostusta ja tunnustusta. Toisaalta, jos ihminen ei saa tarvitsemaansa arvostusta läheisiltään, identiteetti voi helposti vahingoittua. Yhteiskunnan tulisiikin taata tasavertaiset mahdollisuudet kaikille ihmisille kehittää omia identiteettejään, eli olla oikeudenmukainen. (Taylor, 1992, s. 49 – 50.) Näin ollen myös varhaiskasvatuksessa identiteettien kehittymisen tukemisessa avainsanana on sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Paavola, 2017, s. 198). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen vaatii kriittistä reflektiota. Ilman sitä saattaa käydä niin, että kaikkien lasten identiteettejä ei tueta yhtä paljon. Jotkut lapset saatetaan määritellä ”normaaleiksi” ja heidän identiteettiensä kehittymistä tuetaan. ”Erilaisiksi” määriteltyjen lasten identiteettien kehittymisen tukeminen voi jäädä vähemmälle. (Paavola, 2017, s. 198.)

Eräissä suomalaisissa tutkimuksissa ilmenikin, että opettajien mielestä on haastavaa antaa positiivista arvostusta toisina pidetyille, eli itselle vieraille, katsomuksille. Jotkut opettajat eivät edes pitäneet tätä tehtävänä, toisilla taas ei

mielestään ollut tarpeeksi tietoa eri uskonnoista. (Kuusisto ym., 2012, s. 7.) Eri uskontoja ja katsomuksia voikin olla vaikeampi kohdata kuin kulttuurin muita ulottuvuuksia (emt., s. 3). Jotkut lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat myös käsittävät katsomuskasvatuksen useiden vuosikymmenien takaiseksi, vanhan-aikaiseksi kristilliseksi kasvatukseksi, jolloin he eivät koe sen sopivan nykyaikaiseen varhaiskasvatukseen. (Lamminmäki-Vartia ym., 2017, s. 144.)

Riitaoja (2013) sekä Riitaoja & Dervin (2014) ovat tutkineet Suomessa esiintyvää sekulaari-luterilaisuuden normia, joka arvottaa eri tavalla muita kuin luterilaisia uskontoja, katsomuksia ja uskonottomuutta. Tämä lähestymistapa käyttää valtaa ja yksinkertaistaa luokitellessaan ihmisiä erillisiin ja yhdenmukaisina pidettyihin kategorioihin, joiden perusteella ennustetaan, mitä kukin ajattelee ja miten toimii. (Riitaoja, 2013; Riitaoja & Dervin, 2014)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta tarvitaan aikaisempaa vahvempaa katsomussensitiivisyyttä lasten katsomuksellisten identiteettien tukemiseen (Kuusisto ym., 2012, s. 10). Katsomussensitiivisyys on kykyä kunnioittaa katsomuksellista moninaisuutta. Se kattaa tasavertaisesti sekä uskonnolliset että uskonottomat katsomukset. Käytännössä katsomussensitiivinen ihminen arvostaa ja kunnioittaa erilaisia katsomuksia, antaa niille tilaa eikä vahingoita katsomuksellisia identiteettejä esimerkiksi marginalisoimalla tai sulkemalla joitakin pois katsomustensa takia. (emt., 2012, s. 4.) Hän tunnustaa erot eri katsomusten välillä, mutta ei aseta niitä arvojärjestykseen (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2010, s. 111).

Katsomussensitiivisyyttä voi kehittää itsereflektion avulla (Kuusisto ym., 2012, s. 8). Empatia eri kulttuureita ja katsomuksia kohtaan ei kehity automaattisesti sitä myötä, kun ympäristön moninaisuus lisääntyy (emt., 2012, s. 1). Päiväkodin arjen kiireisyys ei aina mahdollista aikaa pohtia omia reaktioitaan ja ratkaisujaan etukäteen. Lapset kuitenkin tekevät tulkintoja aikuisten äänensävyistä ja jopa hiljaisuuksista ja nämä tulkinnat luonnollisesti vaikuttavat heidän kuvaansa itsestään. (emt. 2012, s. 8.)

Katsomuksellisten identiteettien tukemisessa tulee myös tunnistaa ja tunnustaa subjektiivisen ja objektiivisen identiteetin erot. Liebkindin (1988, s. 64) mukaan

subjektiivinen identiteetti on sitä, miten ihminen kokee itsensä, kun taas objektiivinen identiteetti liittyy toisten arvioon itsestä. Subjektiivisen identiteetin määrittelyssä otetaan huomioon myös toisten ihmisten näkemyksiä – sellaisten, joiden arvoihin luotetaan. (Liebkind, 1988, s. 64.) Tukemisessa pitää huomioida myös uskonnollisten ja kulttuuristen perinteiden sisäinen vaihtelu (Nesbitt, 2004). Opettajan on tärkeää kohdata jokainen lapsi ja perhe yksilönä, eikä nähdä näitä tietyn perinteen edustajana. Moniarvoisuudesta puhuttaessa tulee huomioida myös uskontojen sisäiset vaihtelut ja ymmärtää, että moniarvoisuus ei kasva vain maahanmuuton lisääntyessä. Myös esimerkiksi kristilliseen perinteseen liittyy monia eri tapoja uskoa ja juhlia samojakin perinteitä.

Katsomuksellisten identiteettien kehittymistä tuetaan arkipäiväisissä asioissa. Leikki, osallisuus, positiiviset vuorovaikutussuhteet ja hyväksytyksi tuleminen – eli yhteiset tekemiset päiväkodissa – vahvistavat lapsen kulttuuri-identiteettiä. Erityisesti metsässä ja luonnossa oleminen ja leikkiminen kehittää lapsen itsetuntoa ja minäkuva positiivisesti. (Lahtinen, 2014, s. 178 – 180). Näin ollen identiteetti kehittyy myös esimerkiksi luonnossa leikkiessä.

## **2.4 Opetussuunnitelmat varhaiskasvatusta ja esiopetusta säätelevinä asiakirjoina**

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista toimintaa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. Tämän toiminnan toteuttamista ja arvioinnista säätelee opetussuunnitelma, jonka tarkoituksena on taata laadukas ja yhtenäinen varhaiskasvatus koko maassa. (Salminen & Poikonen, 2017, s. 45.) Opetussuunnitelmalle on useita erilaisia määrittelyitä näkökulmasta riippuen. Yksi tapa kuvata opetussuunnitelmaa on jakamalla se kahteen eri merkitykseen: opetussuunnitelma voidaan nähdä yhtäältä juridis-hallinnollisena dokumenttina, joka ohjaa opetusta. Toisaalta sitä voidaan pitää pedagogisena dokumenttina, jolloin se toimii opettajan työvälineenä. (Vitikka, 2009, 53). Opetussuunnitelmat kertovat, mitä opetetaan, miten ja miksi (Vitikka & Hurmerinta, 2014, s. 12). Ne eivät kuitenkaan ole muusta yhteiskunnasta irrallisia ja objektiivisia asiakirjoja, vaan niissä näkyy laatijoiden ja senhetkisen yhteiskunnan arvot

ja maailmankuva. Opetussuunnitelmiin kirjattavat sisällöt ja tavoitteet valikoituvat sen mukaan, mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä siirtää eteenpäin. (Kallioniemi, 2003, s. 128; Vitikka ym., 2014, s. 12.)

Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, valtakunnallinen opetussuunnitelma on asettanut opetukselle laajat tavoitteet, minkä lisäksi kunnilla ja yksiköillä on myös omat opetussuunnitelmat tai ohjaavat asiakirjat (Salminen ym., 2017, s. 45). Perinteisesti Suomessa opettajilla on kuitenkin ollut näistä asiakirjoista ja säädöksistä huolimatta melko suuri vapaus toteuttaa pedagogiikkaa omien näkemysten mukaisesti. Etenkin käytännön arjen ratkaisujen tekeminen on työntekijöiden vallassa. (Karila, 2013, s. 9.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suositusmuotoisuus on kuitenkin poistunut ja asiakirjoista on tullut normatiiviset. Uusien, velvoittavien asiakirjojen myötä myös arjen kiireessä tehtyjen ratkaisujen tulee lain mukaan noudattaa opetussuunnitelmien asettamia sisältöjä ja tavoitteita.

Pyrkimyksenä on ollut yhtenäistää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat, jotta elinikäisen oppimisen jatkumo saadaan selkeämmin esiin niin asiakirjojen kuin käytännön tasolla (Salminen ym., 2017, s. 48).

#### *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on ollut oikeudellisesti velvoittava asiakirja vuodesta 2017 alkaen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on puolestaan ollut velvoittavana noudatettava vuodesta 2002 alkaen. Asiakirjoissa säädetään toiminnan tavoitteista ja sisällöistä. (Salminen ym., 2017, s. 49.) Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään laaja-alaisena osaamisena, joka jakautuu viiteen osa-alueeseen: ajatteluun ja oppimiseen, kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun, itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin, monilukutaitoon ja tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen sekä osallistumiseen ja vaikuttamiseen (Varhaiskasvatussuunni-



telman perusteet, 2016, s. 24; Salminen, 2017, s. 52). Näitä kuitenkin käytännössä toteutetaan toisiinsa yhdistellen ja soveltaen (Salminen ym., 2017, s. 50).

Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta kuntien, eli varhaiskasvatuksen järjestäjien, tulee laatia paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, joissa määritellään varhaiskasvatuksen paikalliset sisällöt ja toiminta valtakunnallista asiakirjaa tarkemmin, mitään pois sulkematta. Myös paikalliset suunnitelmat ovat velvoittavia asiakirjoja. Sekä valtakunnallisia että paikallisia suunnitelmia tulee myöskin arvioida ja kehittää. (Salminen ym., 2017, s. 50.) Esiopetuksessa opetuksen järjestäjä laatii perusopetuslain mukaisesti paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tämä paikallinen opetussuunnitelma tarkoittaa esiopetuksen järjestämiseen liittyviä tavoitteita paikalliset erityispiirteet huomioiden ja ottaa suunnitelman laatimiseen mukaan esiopetuksen henkilöstön, huoltajat ja esiopetukseen osallistuvat lapset. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 8 – 9.)

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arvopohja perustuu lapsen oikeuksille ja lapsuuden itseisarvolle. Sen varaan rakentuu koko varhaiskasvatus ja esiopetus. Lapsen oikeuksiin kuuluu muun muassa oikeudenmukaisessa ympäristössä kasvamisen, johon pyritään yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja moninaisuuden kunnioittamisella. (Salminen ym., 2017, s. 50.; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15.)

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita sitä, millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Julkisessa keskustelussa ja myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa on eriäviä näkemyksiä siitä, miten katsomuskasvatusta tulisi käytännössä toteuttaa. Oletuksenani onkin, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ei täysin toteudu velvoittavien asiakirjojen mukainen katsomuskasvatus.

#### 1. Millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa?

1.1 Millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017)?

1.2 Miten katsomuskasvatus näkyy Helsingin varhaiskasvatuksen työntekijöiden toteuttamana?

#### 2. Millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy esiopetuksessa?

2.1 Millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Helsingin esiopetussuunnitelmassa (2016)?

2.2 Miten katsomuskasvatus näkyy Helsingin esiopetuksen työntekijöiden toteuttamana?

Etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini analysoimalla varhaiskasvatussuunnitelmia ja esiopetussuunnitelmia sekä keräämällä ja analysoimalla katsomuskasvatuksen toteuttamiseen liittyvää kyselyaineistoa Helsingin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöiltä.

## **4 Tutkimuksen toteutus**

### **4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta**

Tämän työn tutkimuksellinen viitekehys nojautuu väljästi sosiaaliseen konstruktionismiin. Sen vaatimuksena on kriittinen suhtautuminen itsestäänselvyyksinä pidettyihin asioihin. Historia ja kulttuuri vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme maailmaa ja esimerkiksi minkälaisia käsitteitä käytämme. Ihmiset rakentavat yhteistä ymmärrystään vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Sosiaalinen konstruktionismi huomioikin erityisesti kielen merkityksen maailman rakentamisessa. (Burr, 2003, s. 2 – 4.)

Oleellisia tekijöitä sosiaalisen konstruktionismin tutkimuksissa on sen tunnistaminen, että objektiivisuus on käytännössä mahdotonta, sillä kohtaamme tämän maailman aina jostain näkökulmasta käsin ja teorianamme sekä hypoteesimme nousevat aina jostain ennakko-oletuksista. Myös kaikki faktot pidetyt asiat ovat aina arvosidonnaisia. (Burr, 2013, s. 152 – 155.) Tutkijan tehtävänä onkin tunnustaa oman asemansa ja tulkintojensa subjektiivisuus, ja näin suhtaudun tämän tutkimuksen tekoon teorian muodostamisesta ja aineiston keruusta aina aineiston tulkintaan asti.

Sosiaalisen konstruktionismin tutkimuksissa tutkija ei myöskään ole valta-asemaltaan korkeammalla kuin tutkittavat (Burr, 2013, s. 152 – 155), minkä vuoksi päädyin kyselylomakkeessa täysin avoimiin kysymyksiin sen sijaan, että olisin ennakko-oletuksillani rajannut tutkittavien mahdollisuutta tuoda esiin täysin omat näkökantansa tutkittavaan ilmiöön.

### **4.2 Tutkimusstrategia**

Tässä laadullisessa tutkimuksessa on käytetty aineistotriangulointia, jotta tutkimuskohteesta saataisiin kattavampi kuva (Eskola & Suoranta, 2001, s. 68; Denzin, 1978 s. 301). Näin on mahdollista saada kokonaisvaltainen kuva tutkitavasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen, 1988, s. 78 – 79). Aineistotriangulaatios-

sa yhdistellään useampia aineistoja keskenään, kuten tässä tutkimuksessa yhdisteltiin kyselylomakkeen vastauksia sekä eri varhaiskasvatussuunnitelmia ja opetussuunnitelmia (Denzin, 1978, s. 301).

Triangulaation käyttö on yleistä tapaustutkimusta tehdessä (Syrjälä ym., 1988, s. 78). Tämäkin tutkimus, kuten kaikki laadulliset tutkimukset (Eskola ym., 2001, s. 65), on eräänlainen tapaustutkimus, jossa tapauksena oli Helsingin kaupungin suunnittelema ja järjestämä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus. Eskola ym. (2001, s. 61) toteavat, ettei laadullisen tutkimuksen merkittävyys riipu aineiston koosta. Vaikka tapaustutkimusta pidetään usein rajattuna ja yksityisenä, sen tuloksia voidaan myös yleistää. Yleistys tehdään kuitenkin itse aineiston sijaan aineiston tulkinnoista, joten se vaatii laadukasta aineiston kokoamista (Eskola ym., 2001, s. 66.)

### **4.3 Tutkimuksen kulku**

Tutkimus toteutettiin laadullisena kyselytutkimuksena Helsingin kaupungin päiväkotien henkilöstölle sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman (2017) ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelman (2016) analyysina. Kyselylomakkeen suunnittelussa käytettiin apuna esitutkimusta, joka julkaistiin laadullisena kyselylomakkeena internetissä sosiaalisen median palvelun (Facebook) ryhmissä. Ryhmät olivat kohdennettu kaikille varhaiskasvatuksen ammattilaisille, koulutustaustasta tai ammattinimikkeestä riippumatta. Esitutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, onko tutkimusaiheesta mahdollista tehdä määrällinen tutkimus eri kuntiin. Tähän esitutkimuksen kyselyyn vastasi kuitenkin vain kahdeksan henkilöä, joten päädyin siihen tulokseen, että tutkimusaihe on vielä niin uusi ja tuntematon varhaiskasvatuksen kentällä, että tutkimus on tarkoituksenmukaista tehdä laadullisena kyselytutkimuksena määrällisen sijasta. Tutkimusaiheen tuntemattomuuden vuoksi halusin saada kyselyn kohderyhmältä tietoa, joka ei rajoitu tietystä näkökulmasta rakennetun määrällisen kyselyn varaan (Alasuutari, 2011, s. 64).

Varsinaisen kyselylomakkeen muodostin esitutkimuskyselyn avoimia kysymyksiä hieman muokkaamalla. Tutkimusluvut kyselylomakkeen lähettämiseksi saatiin Espoosta, Kauniaisista ja Helsingistä loppuvuodesta 2018 ja alkuvuodesta 2019. Lähetin kyselylomakkeet näiden kaupunkien varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöille saatekirjeineen (liite 1) helmikuussa 2019. Sähköpostit henkilöstölle lähetettiin varhaiskasvatuksen aluepäälliköiden kautta, joten minikäänlaista rekisteriä kyselyyn vastaajista ei tutkijalle jäänyt. Kysely myös toteutettiin verkossa Helsingin yliopiston käyttämällä E-lomake -järjestelmällä, joka mahdollisti sen, että tutkijalle ei tatakään kautta jäänyt rekisteriä vastaajista. Kyselyyn oli vastausaikaa reilut kolme viikkoa.

Vastausajan päätyttyä kyselyn 22 vastaajasta oli Espoossa työskenteleviä neljä ja Kauniaisissa työskenteleviä kolme. Osa näistä vastaajista työskenteli varhaiskasvatuksessa ja osa esiopetuksessa. Halusin kuitenkin tehdä vertailevan tutkimuksen, jossa vertaan varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien asettamia tavoitteita käytännön toteutukseen. Espoosta ja Kauniaisista saadun aineiston niukkuuden vuoksi jouduin karsimaan nämä kunnat pois tutkimuksesta, koska ei ole tarkoituksenmukaista verrata esimerkiksi yhden työntekijän vastauksia asiakirjojen asettamiin tavoitteisiin. Näin ollen päädyin käyttämään vain Helsingistä saamaani aineistoa, joka koostui 15 vastaajasta.

Varhaiskasvatussuunnitelmat ja opetussuunnitelmat analysoitiin toukokuussa 2019. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi analysoin Helsingin kaupungin vastaavat varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmat.

## **4.4 Tutkimusaineisto**

### **4.4.1 Varhaiskasvatussuunnitelmat ja opetussuunnitelmat**

Aineistonani ovat uusimmat varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetuksen opetussuunnitelmat. Analysoin tutkimuksessani Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) sekä

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaa (2017) ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmaa (2016). Käytän tässä tutkimuksessa vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, vaikka myös vuoden 2018 päivitetty versio on jo julkaistu, sillä vuoden 2018 asiakirja otetaan virallisesti käyttöön vasta elokuussa 2019. Myös Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma (2017) perustuu tähän vuoden 2016 valtakunnalliseen asiakirjaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) sivuja on 61, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) 68, Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017) sivuja on 49 ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) 34. Yhteensä aineistoa oli 212 sivua. Tarkastelin aineistosta kuitenkin vain katsomuskasvatukseen sekä uskontoihin, katsomuksiin ja uskonnottomuuteen liittyviä asioita.

#### **4.4.2 Kyselylomake ja kyselyyn vastanneet**

Toinen aineiston hankintamenetelmä oli sähköinen kyselylomake (liite 2). Päädyin sähköisen kyselylomakkeen lähettämiseen, sillä niin sain lähetettyä kyselyn taloudellisesti jokaiselle kunnallisen päiväkodin työntekijälle Helsinkiin, Espooseen ja Kauniaisiin (Valli, 2018, s. 88). Kyselylomake muodostettiin esitutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen pohjalta. Lomaketta muokattiin vastaajan kannalta hieman selkeämmäksi, mutta perusasiat pysyivät samoina.

Kyselylomakkeessa oli taustatietokysymysten lisäksi pelkkiä avoimia kysymyksiä. Taustatiedoiksi kysyttiin vastaajien koulutustausta, tehtävänimike työpaikalla, työkokemus vuosina varhaiskasvatuksessa, minkä ikäisten lasten ryhmässä vastaaja työskentelee sekä missä kaupungissa työskentelee. Tutkimusaiheesta ei ole tehty paljoa aiempaa tutkimusta tai teorioita, joiden pohjalta olisin voinut rakentaa mittaria eli kysyä määrällisiä kysymyksiä (Valli, 2018, s. 81). Tämän vuoksi päädyin juuri avoimiin kysymyksiin. Näin sain kuulla vastaajilta juuri heidän ajatuksiaan katsomuskasvatukseen liittyen, eivätkä omat ajatukseni ja ennako-oletukseni rajanneet tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 199). Avoimissa kysymyksissä kysyttiin yleisesti, minkälaista katsomuskasvatusta on omassa lapsiryhmässään toteuttanut sekä sitä, miten vastaaja oli eri ti-

lanteissa huomionnut lasten uskontoja ja katsomuksia. Tilanteet jaoteltiin mukail-  
len Reunamon (ks. 2000) tutkimuksessa tarkasteltuja päiväkotitoimintoja. Kyse-  
lylomakkeessa kysyttiin uskontojen ja katsomusten huomioimisesta suorassa  
kasvatustoiminnassa, leikissä, retkillä ja ulkoilussa, perushoidon tilanteissa,  
ruokailussa ja lepoahtellä. Lomakkeessa kysyttiin myös perusteluja sille, miksi  
uskontojen ja katsomusten huomioiminen voi kussakin tilanteessa olla tärkeää.

### *Tutkimushenkilöiden kuvaus*

Kyselyyn vastasi yhteensä 15 Helsingissä työskentelevää varhaiskasvatuksen  
ammattilaista. Seuraavaksi kuvaan vastaajia heidän antamiensa taustatietojen  
perusteella (Taulukko 1).

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot

<b>Kysymys</b>	<b>Lukumäärä (N)</b>	<b>Prosentti (%)</b>
<b>Koulutustausta</b>		
Lastentarhanopettaja (yliopisto)	5	33
Lastentarhanopettaja (ammattikorkeakoulu)	3	20
Lastentarhanopettaja (opisto)	2	13
Lähihoitaja / Lastenohjaaja (toinen aste)	2	13
Varhaiskasvatuksen maisteri	1	7
Muu	2	13
<b>Tehtävänimike</b>		
Lastentarhanopettaja / Varhaiskasvatuksen opettaja	11	73
Lastenhoitaja / Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	2	13
Eri-tyislastentarhanopettaja / Varhaiskasvatuksen eri-tyisopettaja	1	7
Päiväkodin johtaja	1	7
<b>Työkokemus</b>		
0-2 vuotta	3	20
3-5 vuotta	2	13
6-10 vuotta	4	27
16-20 vuotta	2	13
yli 20 vuotta	4	27
<b>Lapsiryhmä</b>		
Alle 3-vuotiaat	2	13
3 – 5-vuotiaat	3	20
5 – 6-vuotiaat	4	27
Esiopetus	5	33
Muu	1	7

Koulutustaustaltaan yliopistosta valmistuneita lastentarhanopettajia oli 5, ammattikorkeakoulusta valmistuneita lastentarhanopettajia 3, opistosta valmistuneita lastentarhanopettajia 2, toisen asteen koulutuksesta valmistuneita lähihoitajia tai lastenohjaajia 2, varhaiskasvatuksen maistereita 1 ja muita koulutustaustoja 2. Muun koulutuksen saaneet toimivat työpaikallaan molemmat lastentarhanopettajina.

Vastaajista 11 toimi lastentarhanopettajana tai varhaiskasvatuksen opettajana, 2 lastenhoitajana tai varhaiskasvatuksen lastenhoitajana, 1 erityislastentarhanopettajana tai varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja 1 päiväkodin johtajana.

Työkokemuksen pituus oli 3:lla vastaajalla 0 – 2 vuotta, 2:lla vastaajalla 3 – 5 vuotta, 4:llä vastaajalla 6 – 10 vuotta, 2:lla vastaajalla 16 – 20 vuotta ja 4:llä vastaajalla yli 20 vuotta.

Alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä työskenteli 2 vastaajaa, 3 – 5 vuotiaiden lasten ryhmässä 3 vastaajaa, 5 – 6 vuotiaiden lasten ryhmässä 4 vastaajaa, esiopetusryhmässä 5 vastaajaa ja 1 vastaaja ei työskennellyt lapsiryhmässä, sillä hän oli päiväkodin johtaja.

## **4.5 Aineiston analyysimenetelmät**

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisena katsomuskasvatus näkyy niin valtakunnallisissa kuin paikallisissakin varhaiskasvatussuunnitelmissa ja esiopetussuunnitelmissa sekä miten se toteutuu käytännössä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa.

### **4.5.1 Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien analyysi**

Analysoin tässä tutkimuksessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2016) ja siihen perustuvaa Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaa (2017) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) ja siihen perustuvaa Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmaa (2016). Käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia analyysimenetelmänä.



Aineistoa analysoidessani olin kiinnostunut varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmissa käytetystä kielestä. Minua kiinnosti nimenomaan kielen ja kommunikaation sisältö ja se, miten ne näyttäytyvät ”todellisuuden kuvana”, jolloin Tuomen ja Sarajärven (2012, s. 47) mukaan analyysimenetelmäksi kannattaa valita sisällönanalyysi. Katsomuskasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa ei ole kehitetty minkäänlaista suurta teoriaa, minkä vuoksi analysoin aineistoa aineistolähtöisesti. Käytän analyysissäni sen sijaan erilaisia teorioita ja käsitteitä tulkinnan apuna ja pyrin tulkitsemaan ilmiötä useammasta eri näkökulmasta. (Eskola, 2018, s. 183 – 184.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kuitenkin samalla tunnustan, että täysin aineistolähtöistä tapaa analysoida tutkimuksen tuloksia ei ole olemassakaan.

Aloitin analyysin lukemalla kaikki asiakirjat huolellisesti läpi. Lukiessani aineistoa läpi määritin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, sillä asiakirjoissa saatettiin puhua tutkimuskysymysten kannalta olennaisista ilmiöistä joko useammalla virkkeellä, kokonaisella virkkeellä tai virkkeen osalla (Taulukko 2).

Taulukko 2. Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien analyysiyksikkö

<b>Ajatuskokonaisuus</b>	<b>Esimerkki teemasta ”Erilaisiin katsomuksiin tutustuminen”</b>
Useita virkeitä	”Esiopetuksen katsomuskasvatuksessa yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja katsomukset. Uskonnottomuutta tarkastellaan esiopetuksessa muiden katsomusten rinnalla.”
Kokonainen virke	”Tutustuminen lähiyhteisön tapoihin sekä uskontoihin ja muihin katsomuksiin yhdessä kokonaisuuden muiden tavoitteiden kanssa tukee lasten kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää laaja-alaista osaamista.”
Virkkeen osa	”Lapset tutustuvat opettajan johdolla - - muihinkin lapsiryhmässä tai lähiyhteisössä edustettuina oleviin katsomuksiin ja uskontoihin sekä niihin liittyviin tapoihin ja perinteisiin.”

Tämän jälkeen etsin asiakirjoista kaikki kohdat, joissa jollakin tapaa puhutaan uskonnoista, katsomuksista, uskonottomuudesta tai katsomuskasvatuksesta ja kirjasin nämä erikseen muistiin. Otin huomioon vain ne kohdat, joissa puhuttiin selkeästi uskonnoista, katsomuksista, uskonottomuudesta, kulttuurista, moninaisuudesta tai monimuotoisuudesta, erilaisista perinteistä ja rasismista. Jätin pois esimerkiksi tekstit tasa-arvosta silloin, kun ne selkeästi kytkeytyivät vain sukupuolten väliseen tasa-arvoon, samoin kuin kulttuurista silloin, kun se selkeästi tarkoitti vain taidekulttuuria. Pyrin siis etsimään sitä, mistä lähtökohdista varhaiskasvatuksen henkilöstö lähtee toteuttamaan katsomuskasvatusta. Tässä vaiheessa karsin kaiken muun aineistostani pois. Aloin ryhmitellä näitä ajatuskokonaisuuksia eri aihepiireihin ja näistä muodostin eri teemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 93).

Olen kuvannut tämän analyysiprosessin taulukkoon 3 Tuomen ja Sarajärven (2012) esittämän mallin mukaisesti. Tässä mallissa aineisto sekä ilmaukset ensin pelkistetään tutkimuskysymysten pohjalta. Aineiston pelkistämisen jälkeen se ryhmitellään. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja samaa asiaa kuvaavat käsitteet yhdistetään alaluokaksi. Kun aineisto on tiivistetty erilaisiin alaluokkiin, se vielä käsitteellistetään. Tällöin yhdistellään eri luokkia niin pitkälle kuin mahdollista ja tämän avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi ym., 2012, s. 109 – 111.)

Taulukko 3. Esimerkki Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) sisällönanalyysistä

Alkuperäisilmaus	Alkuperäisilmaus	Alkuperäisilmaus	Alkuperäisilmaus
<i>”Tavoitteena on - - ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen”</i>	<i>”Ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatukseen luoda edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle.”</i>	<i>”Esimerkiksi leikit, ruokailuhetket ja juhlat tarjoavat tilaisuuksia jakaa kokemuksia erilaisista perinteistä ja tavoista.”</i>	<i>”Erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan myös uusia tapoja toimia yhdessä.”</i>
<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
Tavoitteena kunnioitus	Edellytyksenä ammatillisuus	Esimerkit toteutustavoista	Keskustelun merkitys
<b>Alaluokka</b>		<b>Alaluokka</b>	
Kunnioittaminen, Ammatillisuus		Tutustuminen erilaisiin tapoihin, Erilaisista tavoista keskusteleminen	
<b>Yläluokka</b>		<b>Yläluokka</b>	
Moninaisuuden kunnioittaminen, Moninaisuus rikkautena		Kulttuureihin, katsomuksiin, perinteisiin ja tapoihin tutustuminen, Kysymysten pohtiminen, Näkyväksi tuominen, Eheyttäminen	
<b>Pääluokka</b>		<b>Pääluokka</b>	
Moninaisuuden arvostaminen		Kulttuureihin ja katsomuksiin tutustuminen	
<b>Yhdistävä luokka</b>			
Erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen			

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaan ja Helsingin esiopetussuunnitelmaan on kirjattu sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista suoraan lainattuja kohtia. Näiden lisäksi molemmissa asiakirjoissa on kirjattu omat paikalliset painotukset riippuen siitä, minkä kaupunki kokee erityisen tärkeäksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tässä analyysissä huomio kohdistuu omiin paikallisiin painotuksiin.

Sisällönanalyysin jälkeen huomasin, että tuloksia kannattaa analysoida myös sisällön erittelyn keinoin. Kvantifioin siis asiakirjojen sisältöä. (Tuomi ym., 2012, s. 106.) Selvitin frekvenssimittauksella, kuinka monta kertaa luokat esiintyivät aineistossa (Eskola ym., 2001, s. 185). Näin sain järjesteltyä luokkia sen mukaan, kuinka paljon mainintoja kukin luokka oli asiakirjassa saanut. Tämän kvantifioinnin avulla sain selvitettyä, mitkä asiat painottuvat kussakin asiakirjassa, ja mitkä puolestaan jäävät vähemmälle huomiolle.

#### **4.5.2 Kyselyaineiston analyysi**

Kyselyaineistosta analysoin Helsingin varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja Helsingin esiopetuksen työntekijöiden vastaukset erikseen. Analysoin kyselyaineiston samalla tavalla kuin varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmat – aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin – jotta tulokset olisivat yhtäläiset ja toisiinsa verrattavissa. Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden, joka saattoi olla useampi virke, kokonainen virke, virkkeen osa, tai yksittäinen sana, vastaajan kirjoitustyylistä riippuen (Taulukko 4).

Taulukko 4. Kyselyaineiston analyysiyksikkö

Ajatuskokonaisuus	Esimerkki teemasta ”Kristillinen kasvatus”
Useita virkkeitä	”Olemme sopineet että kristilliseen perinteeseen kuuluvia juhlia ym. toteutetaan ja muuta uskontoa tunnus-tavien perheiden kanssa keskustellaan lasten osallis-tumisesta. Tarvittaessa järjestetään muuta toimintaa näille lapsille. Kristillisiin uskontokuntiin kuuluville lap-sille kuuluu heidän uskontonsa perinteet, ellei perheet muuta toivo.”
Kokonainen virke	”Kävimme kirkossa joulunaikaan halukkaiden kanssa.”
Virkkeen osa	”Kristinuskon joulu- ja pääsiäistapahtumia - -”
Yksittäinen sana	”Kristillistä”

Siirsin kaikki vastaukset Word-tiedostoon kysymyksittäin. Luin vastaukset läpi useamman kerran kysymys kerrallaan, sillä jos olisin yhdistänyt vastaukset, tulokset olisivat pelkistyneet liikaa. Tällä tavalla sain enemmän informaatiota tutkimuksen tuloksiin, ja samalla selvitin, miten katsomuskasvatus jakautuu päivä-kotipäivän eri tilanteisiin: näkykö katsomuskasvatus tietyissä tilanteissa vain tietyllä tavalla, tai onko päivän aikana tilanteita, joissa se ei näy ollenkaan. Pois-tin aineistosta ne kohdat, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseeni, samoin kuin tyhjät vastaukset. Tämän jälkeen aloin etsiä vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja muodostin niistä näiden avulla teemoja.

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

### 5.1 Katsomuskasvatus varhaiskasvatussuunnitelmissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista nostettiin esiin seitsemän teemaa, joihin katsomuskasvatus asiakirjassa pohjautuu. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa puolestaan nostettiin esiin kuusi teemaa. Esittelen teemat järjestyksessä suurimmasta mainintojen lukumäärästä pienimpään. Tuloksien esittelyssä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista käytetään lyhennettä Vasu ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmasta lyhennettä Helsingin vasu.

#### 5.1.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016)

Seuraavassa tarkastelen Vasussa esiintyneitä katsomuskasvatuksen teemoja (Taulukko 5).

Taulukko 5. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat.

Teema	Mainintojen lukumäärä
Erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen	21
Moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen	13
Tasa-arvon edistäminen	12
Oman katsomuksen merkitys	9
Yhteistyö	8
Henkilöstö mallina lapsille	4
Suomalainen kulttuuri	2
<b>Yhteensä</b>	<b>69</b>

Merkittävimpana teemana Vasussa näkyi **erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen**. Vasussa oli mainintoja tähän teemaan liittyen yhteensä 21. Vasussa painotetaan moninaisuuden ja toisten ihmisten

kunnioittamista useaan otteeseen. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen näkyy jo varhaiskasvatuksen arvoperustassa:

Varhaiskasvatus perustuu elämän, kestävän elämäntavan ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen sekä ihmisarvon loukkaamattomuuteen.

Ja tämän lisäksi yksityiskohtaisempaan tavoitteena muun muassa katsomus- kasvatusta käsittelevässä osiossa:

Tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä.

Vasussa myös veloitetaan tutustumaan erilaisiin perinteisiin, tapoihin, kulttuureihin ja katsomuksiin. Varhaiskasvatuksen todetaan olevan lapselle ensimmäisiä paikkoja, jossa pääsee tutustumaan omaan kotikulttuuriin nähden uusiin tapoihin toimia ja ajatella (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 43). Vasussa myös annetaan käytännön esimerkkejä tilanteista, joissa näihin voi tutustua: leikeissä, ruokailussa, pukeutumistilanteissa ja erilaisissa juhlissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 23; s. 43). Katsomuskasvatus veloitaa myös pohtimaan lasten esittämiä kysymyksiä yhdessä heidän kanssaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 43).

Kulttuurista moninaisuutta halutaan myös tuoda näkyväksi oppimisympäristöissä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 32). Tämä moninaisuus nähdään jopa rikkautena. Eri kulttuurit ja katsomukset tulee myös eheyttää osaksi muuta toimintaa liittäen ne osaksi kokonaisuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 47.)

Kaikki katsomuskasvatukselle asetetut tavoitteet koskevat kuitenkin Vasun mukaan ensisijaisesti lapsiryhmässä esiintyviä uskontoja, katsomuksia ja uskonnottomuutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 43).

Toiseksi suurimpana teemana esiin nostettiin **moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen**. Tähän teemaan liittyviä mainintoja oli Vasussa yhteensä 13. Vasussa tunnustetaan yhteiskunnan ja maailman moninaisuus ja

halutaan, että lapset oppivat valmiuksia elää siinä. Tähänkin nostetaan esiin erilaisia menetelmiä, joita voidaan käytännössä soveltaa lapsiryhmässä.

Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista. Tehtävää lähestytään eettisen ajattelun, katsomusten, lähiyhteisön menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden sekä median näkökulmista. Toiminnassa voidaan käyttää monipuolisesti esimerkiksi satuja, musiikkia, kuvataidetta, leikkiä, draamaa, erilaisia mediasisältöjä sekä vierailijoita, vierailuja ja lähiympäristön tapahtumia.

Vasun mukaan moninainen suomalainen kulttuuriperintö muokkautuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Myös tämä todetaan varhaiskasvatuksen arvoperustassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 19.) Lapsille halutaan antaa mahdollisuus tulla aktiivisiksi toimijoiksi, jotka voivat saamiensa tietojen ja kokemusten perusteella paitsi omaksua, myös muuttaa kulttuuria (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 23). Aktiiviseen toimijuuteen liittyy myös kulttuurisen osaamisen merkitys.

[Kulttuuriseen] Osaamiseen kuuluu taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä sekä kyky reflektoida omia arvoja ja asenteita.

Kolmantena teemana oli **tasa-arvon edistäminen**. Tämä mainittiin Vasussa 12 kertaa. Yksi varhaiskasvatuksen arvoperustan yleisperiaate onkin yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, jotka pohjautuvat suomalaisen yhteiskunnan arvoihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 19). Varhaiskasvatustoiminnan todetaan olevan inklusiivista ja tasa-arvoa sekä yhdenmukaisuutta edistävää (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 30) ja lapsille tulee antaa yhtäläiset mahdollisuudet toimia ja kehittää itseään kulttuuritaustasta tai muusta henkilöön liittyvään syystä riippumatta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 19).

Katsomukseen ja kulttuuriin liittyvät tavoitteet ja sisällöt nähdään inklusion mukaisesti kuuluvan kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 47). Samalla varhaiskasvatus on kuitenkin uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 16).



Myös syrjinnän ja rasismien estäminen mainitaan Vasussa useamman kerran (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 15; 18).

Neljänneksi suurimpana teemana oli **oman katsomuksen merkitys**.

Yhteisössä tunnistetaan, että oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen on perusoikeus.

Vasussa oli yhteensä yhdeksän mainintaa tästä teemasta. Erityisesti lapsen oman kulttuurisen ja katsomuksellisen identiteetin rakentamisen tukemista pidetään tärkeänä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 23; s. 43; s. 48). Lapsia halutaan tukea ymmärtämään ja kunnioittamaan niin omaa kuin muidenkin katsomuksellista taustaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 23).

Vasu tunnustaa tärkeäksi sen, että varhaiskasvatuksessa opittavat asiat liitetään lasten kulttuuriseen taustaan ja aiempiin kokemuksiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 18; 20). Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa otetaan tämä kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta huomioon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 10).

Viides teema oli **yhteistyö** perheiden ja muiden tahojen kanssa. Erityisen merkittävänä katsotaan yhteistyö perheiden kanssa. Yhteistyön avulla pyritään tukemaan lasten kulttuuri-identiteettien rakentumista ja kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekemistä oppimisympäristöissä.

Henkilöstön, huoltajien ja eri kulttuuriyhteisöjen keskinäisellä yhteistyöllä edistetään lasten ja perheiden kulttuuriperinteen jatkumista ja tuetaan lasten mahdollisuutta ilmentää omia kulttuuritaustojaan.

Sen lisäksi perheiden taustojen kuulemista ja kunnioittamista pidetään myös itsessään tärkeänä yhteistyön takaamiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 44).

Myös muun muassa eri järjestöjen ja seurakuntien kanssa tehtävällä yhteistyöllä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 34) pyritään tukemaan las-

ten kulttuuri-identiteetin rakentumista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 47).

Kuudentena oli **henkilöstön toimiminen mallina lapsille**. Siitä oli yhteensä neljä mainintaa Vasussa. Henkilöstö toimii mallina katsomuksellisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 23). Vasu toteaaakin, että stereotyypioiden hallitsevat vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit välittyvät aikuisilta lapsille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 30). Henkilöstöllä on myös vastuu erilaisiin katsomuksiin ja omiin asenteisiinsa tutustumisessa.

Lisäksi tulee pohtia, miten esimerkiksi kieleen, etnisyyteen, katsomukseen, vammaisuuteen, sukupuoleen ja sen moninaisuuteen liittyvät asenteet näkyvät puheissa, eleissä, teoissa ja toimintatavoissa.

Tämä edellyttää henkilöstöltä tietoa toisista kulttuureista ja erilaisista katsomuksista sekä taitoa nähdä ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta ja asettua toisen asemaan.

Viimeistä, **suomalaisen kulttuurin**, teemaa esiintyi aineistossa kaksi kertaa. Suomalaista kulttuuria koettiin tärkeäksi arvostaa ja hyödyntää varhaiskasvatuksessa ympäristön moninaisuuden ohella (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 30). Tämä koettiin tärkeäksi myös kotoutumisen kannalta.

Osa lapsista tutustuu suomalaiseen kulttuuriin ja suomen/ ruotsin kieleen vasta tullessaan varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus tukee lapsen kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

### 5.1.2 Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma (2017)

Helsingin vasussa esiintyneitä katsomuskasvatuksen teemoja olen koonnut taulukkoon 6.

Taulukko 6. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmasta (2017) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat.

Teema	Mainintojen lukumäärä
Tasa-arvon edistäminen	12
Moninaisuuteen kunnioittavasti tutustuminen	8
Yhteistyö	5
Moninaisessa kaupungissa toimiminen	4
Henkilöstön vastuu moninaisuutta kunnioittavan yhteisön rakentamisessa	4
Kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen	2
<b>Yhteensä</b>	<b>35</b>

Helsingin vasussa merkittävimpana teemana oli **tasa-arvon edistäminen**. Tasa-arvon edistämiseen liittyviä mainintoja oli yhteensä 12. Tämä perustuu Helsingin kaupungin arvoihin (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 8 – 9). Helsingin vasussa kielletään rasismi:

Rasismia ei Helsingissä suvaita – helsinkiläinen voi olla monenlainen ja jokainen on yhdenvertainen.

Helsingin vasussa myös veloitetaan arvioimaan toimintaa tasa-arvon toteutumisen kannalta (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 7; s. 41).

Toiseksi suurimpana teemana esiin nostettiin **moninaisuuteen kunnioittavasti tutustuminen**. Tässä teemassa mainintoja on yhteensä kahdeksan. Moninaisuutta täytyy kunnioittaa ja jokaista yksilöä ja tämän kulttuuria arvostaa (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 32). Erilaisia taustoja pidetään voimavaroina ja arvostettavana oppimisen kannalta (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 32; s. 40). Lasten kanssa tutustutaan heitä ympäröivän kau-

pungin moninaisuuteen positiivisessa hengessä (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 32; s. 40). Tämän lisäksi tutustutaan eri kulttuureihin ja katsomuksiin. Helsingin vasu antaa konkreettisia keinoja ja menetelmiä tähän:

Tutustutaan eri kulttuuritaustoista peräisin oleviin satuihin, tarinoihin, leikkeihin, juhlaperinteisiin ja/tai ruokailutapoihin --.

Kolmas teema oli **yhteistyö** perheiden ja muiden tahojen kanssa. Se mainittiin Helsingin vasussa yhteensä viisi kertaa. Huoltajia pidetään oman kulttuurinsa asiantuntijoina (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 32) ja tätä asiantuntijuutta halutaan hyödyntää lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 32; s. 40).

Perheiden lisäksi yhteistyötä halutaan tehdä myös muiden tahojen kanssa. Tässä hyödynnetään kaupungin tarjoamia yhteistyökumppaneita, kuten kirjastoja tai kulttuurikeskusta (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 24).

Neljättä, **moninaisessa kaupungissa toimimisen** teemaa mainittiin Helsingin vasussa yhteensä neljä kertaa. Moninaisuutta kunnioittavaa ympäristöä rakennetaan Helsingin vasun mukaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Yhdessä lasten kanssa rakennetaan tulevaisuuden kaupunkia, joka on avoin ja yhteisöllinen ja jossa erilaisia ja eri taustoista tulevia ihmisiä arvostetaan ja kunnioitetaan.

Myös viides teema mainittiin Helsingin vasussa neljä kertaa. Tämä teema oli **henkilöstön vastuu moninaisuutta kunnioittavan yhteisön rakentamisessa**. Henkilöstöllä on sekä vastuu tutustua ympäristön moninaisuuteen ja siihen, miten sitä voitaisiin hyödyntää (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 32) että vastuu rakentaa varhaiskasvatukseen turvallinen ja avoin ilmapiiri moninaisuuden kohtaamiseen (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 21).

Viimeinen teema, **kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen**, mainittiin aineistossa kaksi kertaa. Lapsen kulttuuri-identiteetin tukemiseen annettiin erilaisia keinoja, kuten eri kulttuuritaustojen satuihin, tarinoihin, leikkeihin, juhlape-

rinteisiin ja/tai ruokailutapoihin tutustuminen (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 21).

### 5.1.3 Yhteenveto

Tarkastelen seuraavaksi Vasua ja Helsingin vasua rinnakkain, ja vertailen, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia niissä oli katsomuskasvatuksen osalta. Taulukossa 7 näkyvät molempien varhaiskasvatussuunnitelmien teemat rinnakkain teemojen suuruusjärjestyksessä.

Taulukko 7. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016) ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmasta (2017) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat suuruusjärjestyksessä.

<b>VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (2016)</b>	<b>HELSINGIN VARHAISKASVATUS- SUUNNITELMA (2017)</b>
<b>Teema</b>	<b>Teema</b>
Erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen (21)	Tasa-arvon edistäminen (12)
Moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen (13)	Moninaisuuteen kunnioittavasti tutustuminen (8)
Tasa-arvon edistäminen (12)	Yhteistyö (5)
Oman katsomuksen merkitys (9)	Moninaisessa kaupungissa toimiminen (4)
Yhteistyö (8)	Henkilöstön vastuu moninaisuutta kunnioittavan yhteisön rakentamisessa (4)
Henkilöstö mallina lapsille (4)	Kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen (2)
Suomalainen kulttuuri (2)	

Taulukosta nähdään, että sekä Vasussa (2016) että Helsingin vasussa (2017) esiintyy samoja teemoja hieman eri sävyeroilla, mutta teemat painottuvat asiakirjoissa eri tavoin. Vasussa puhuttiin suoraan eri kulttuureihin ja katsomuksiin tutustumisesta, kun taas Helsingin vasussa eri kulttuurit ja katsomukset yhdistettiin yleisemmin 'moninaisuudeksi'. Sekä Vasussa että Helsingin vasussa teemana oli moninaisessa yhteiskunnassa toimiminen, mutta paikallisessa Hel-

singin vasussa luonnollisesti painotettiin kaupunkia koko yhteiskunnan sijaan. Tasa-arvon edistäminen esiintyi molemmissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, samoin yhteistyö. Vasussa puhuttiin suoraan myös oman katsomuksen merkityksestä lapselle, kun taas Helsingin vasussa tämä sisällytettiin yleisemmin kulttuuri-identiteetin käsitteen alle. Vasussa puhuttiin enemmän henkilöstön mallina olemisesta ja vastuusta tunnistaa myös omia ennakkoluuloja, kun taas Helsingin vasussa puhuttiin henkilöstöllä olevan vastuu rakentaa avointa ja moninaisuutta kunnioittavaa ilmapiiriä varhaiskasvatukseen. Vasussa mainittiin lisäksi suomalaisen kulttuurin ja kotouttamisen merkitys, mutta tästä ei puhuttu Helsingin vasussa lainkaan. Sen sijaan Helsingin vasussa korostettiin aina joko suomalaisten kulttuuriperinnön moninaisuutta (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 8) tai kuljetettiin rinnakkain suomalaista kulttuuriperintöä ja ympäristön moninaisuutta yhtä tärkeinä tekijöinä (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma, 2017, s. 32).

Kun Vasussa eri kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustumista pidettiin selkeästi tärkeimpänä asiana, Helsingin vasussa puolestaan tasa-arvon edistäminen nousi merkittävimmäksi teemaksi. Vasussa tasa-arvon edistäminen ilmeni vasta kolmanneksi tärkeimpänä teemana. Kulttuureihin ja katsomuksiin tutustumista vastaava moninaisuuteen tutustuminen esiintyi Helsingin vasussa kuitenkin toiseksi useimmin. Myös useat tutkijat (Poulter, Riitaoja & Kuusisto, 2015, s. 102; Kuusisto ym., 2012, s. 10) toteavat, että lapsella on uskonnonvapauslain mukaisesti oikeus tutustua oman uskonnon tai katsomuksensa lisäksi muihin katsomuksiin. Myös uskonnottomasta perheestä tulevalla lapsella on oikeus tutustua uskonnollisiin katsomuksiin ja päinvastoin, uskonnollisen perheen lapsella on oikeus tutustua uskonnottomiin. Erilaisiin katsomuksiin tutustuminen ei kuitenkaan tarkoita tunnustuksellisin tilaisuuksiin osallistumista. (Poulter ym., 2015, s. 102.) Jos tilaisuus sisältää uskonnollisia elementtejä, tulee henkilöstön tarvittaessa järjestää mielekästä korvaavaa toimintaa niille lapsille, jotka eivät kyseiseen tilaisuuteen saa osallistua (OPH, 2018, s. 2 – 3).

Vasussa moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen esiintyi toiseksi tärkeimpänä teemana, kun taas Helsingin vasussa sitä vastaava teema, moninaisessa kaupungissa toimiminen, oli neljäs. Onkin tärkeää, että jo var-

haisvuosien aikana lapset oppivat elämään kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa. Näin he todennäköisemmin osaavat toimia moninaisessa yhteiskunnassa myös vanhempina. (ter Avest & Miedema, 2000, s. 513.)

Oman katsomuksen merkitys oli neljänneksi suurin teema Vasussa, mutta Helsingin vasussa sitä vastaava kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen mainittiin harvimmin. Helsingin vasussa ei näin ollen puhuttu suoraan katsomuksista, vaan liitettiin ne yleisluontoisemman käsitteen ”kulttuuri” alle. Vaikka uskonto yleensä kuuluukin tiukasti kulttuurin ulottuvuuksiin, on myös yleistä, että termiin ”kulttuuri” sisällytetään vain esimerkiksi etnisyys tai kielet, jolloin uskonnot ja katsomukset jäävät täysin huomiotta (Abu-Nimer, 2001, s. 688; Kuusisto ym., 2012, s. 4).

Vasussa yhteistyön tärkeys oli vasta viidentenä teemana, Helsingin vasussa puolestaan se nousi kolmanneksi tärkeimmäksi. Henkilöstön vastuun merkitys oli lähes samalla paikalla niin Vasussa kuin Helsingin vasussakin, Vasussa kuudentena ja Helsingin vasussa viidentenä. Molemmissa se oli toiseksi viimeinen teema.

## **5.2 Katsomuskasvatus esiopetussuunnitelmissa**

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista nostettiin esiin kuusi teemaa, joihin katsomuskasvatus asiakirjassa pohjautuu. Helsingin esiopetussuunnitelmasta puolestaan nostettiin esiin viisi teemaa. Esittelen teemat järjestyksessä suurimmasta mainintojen lukumäärästä pienimpään.

### **5.2.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)**

Seuraavassa taulukossa 8, tarkastelen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyneitä katsomuskasvatuksen teemoja.

Taulukko 8. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat.

Teema	Mainintojen lukumäärä
Erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen	23
Tasa-arvon edistäminen	8
Moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen	8
Oman kulttuurin ja katsomuksen merkitys	7
Yhteistyö	7
Henkilöstö kunnioittaa perheiden eri katsomuksia	1
<b>Yhteensä</b>	<b>54</b>

Suurin teema Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli **erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen**. Mainintoja siitä esiintyi asiakirjassa yhteensä 23. Erilaisten kulttuurien ja katsomusten kunnioittaminen on asetettu esiopetuksen tavoitteeksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 35; s. 39). Myös eri uskontoihin ja katsomuksiin tutustuminen mainitaan asiakirjassa useamman kerran.

Lapset tutustuvat opettajan johdolla niin omaan kuin muihinkin lapsiryhmässä tai lähiyhteisössä edustettuina oleviin katsomuksiin ja uskontoihin sekä niihin liittyviin tapoihin ja perinteisiin.

Myös lähiympäristön kulttuuriseen moninaisuuteen tulee tutustua esiopetuksen aikana (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14 – 15; s. 17).

Kulttuurista moninaisuutta, myös uskontojen ja katsomusten osalta, halutaan myös tietoisesti tuoda näkyväksi oppimisympäristöissä. Menetelmänä kehoitetaan käyttämään esimerkiksi erilaisia ilmaisumuotoja niin arjessa kuin juhlissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 35; s. 31). Katsomuskasvatuksen todetaan yleisestikin liittyvän juhlien ja ajankohtaisten tapahtumien lisäksi esiopetuksen arkeen.



Lasten eri katsomuksellisia ja uskonnollisia taustoja ohjataan kunnioittamaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 13) ja heidän kiinnostusta eri kulttuureita kohtaan halutaan vahvistaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 33). Lapsille halutaan myös antaa valmiuksia puhua eri uskonnoista ja katsomuksista. Tähän sopivaa sanastoa lapset oppivat, kun pääsevät pohtimaan itseään askarruttavia kysymyksiä yhdessä muiden kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 35.)

Toiseksi suurin teema oli **tasa-arvon edistäminen**. Siitä esiintyi mainintoja yhteensä kahdeksan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vetoavat muun muassa Suomen perustuslakiin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12), yhdenvertaisuuslakiin ja tasa-arvolakiin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12).

Esiopetus toimintaympäristönä tukee lasten tasa-arvoisuutta.

Esiopetuksen todetaan myös olevan uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitoutumatonta.

Toinen teema, josta esiintyi myös kahdeksan mainintaa, oli **moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen**. Esiopetuksen tarkoituksena on antaa lapsille valmiuksia toimimaan kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa.

Esiopetuksen tehtävä on vahvistaa lasten valmiuksia ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja toimia siinä. Aihetta lähestytään historiallisesta ja yhteiskunnallisesta sekä etiikan ja katsomusten näkökulmista.

Keinoiksi tähän on ehdotettu esimerkiksi juhlia, leikkejä ja toimintaa, jossa tehdään yhteistyötä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 17).

Neljäntenä teemana oli **oman kulttuurin ja katsomuksen merkitys**, jota esiintyi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seitsemän kertaa. Lasten kulttuuri-identiteettien rakentamista veloitetaan tukemaan eri keinoin, muun muassa leikin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 23) ja eri kielten tarkastelun avulla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 34). Lasten halutaan oppivan kunnioittamaan ja ymmärtämään omaa kulttuuris-

ta ja katsomuksellista taustaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 35) ja lasten omiin katsomuksiin ja uskontoihin myös tutustutaan esiopetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 34).

Myös **yhteistyön** teema esiintyi aineistossa seitsemän kertaa. Yhteistyötä velvoitetaan tekemään sekä perheiden että muiden tahojen kanssa. Perheiden moninaisuus tulee huomioida (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25) ja huoltajien asiantuntemusta kulttuuritietoudestaan hyödyntää (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25). Katsomuskasvatuksen opetuksessa puolestaan hyödynnetään myös vierailuja ja erilaisia tapahtumia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 35).

Viimeinen teema oli **henkilöstön velvollisuus kunnioittaa perheiden eri katsomuksia**. Tästä teemasta esiintyi yksi maininta.

Esiopetuksen henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen erilaisiin perheisiin sekä kotien erilaisiin katsomuksiin, uskontoihin, perinteisiin ja kasvatuskäymyksiin on rakentavan vuorovaikutuksen ja opetuksen perusta.

### 5.2.2 Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma (2016)

Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelman katsomuskasvatukseen liittyvät teemat esitellään taulukossa 9.

Taulukko 9. Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2016) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat.

Teema	Mainintojen lukumäärä
Erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen	9
Tasa-arvon edistäminen	6
Moninaisen kaupungin tunnustaminen	3
Oman kulttuurin merkitys	2
Yhteistyö muiden tahojen kanssa	1
<b>Yhteensä</b>	<b>21</b>

Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma painottaa suurimpana teemana **erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustumista**. Tähän teemaan liittyen mainintoja oli yhdeksän. Yleisesti pidetään tärkeänä oppia kunnioittamaan erilaisuutta.

Myös tunnetaitojen oppiminen, yhdessä toimimisen taidot, yhteisöllisyys ja erilaisuuden hyväksyminen ovat tärkeitä.

Erilaisuuden arvostamisen lisäksi Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa veloitetaan tutustumaan eri katsomuksiin ja kulttuureihin. Helsingissä painotetaan kaikille yhteistä eettistä katsomusta ja katsomuskasvatusta. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 22.) Muun muassa lastenkirjallisuuden avulla halutaan innostaa lapsia tutustumaan eri kulttuureihin (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 19).

Toiseksi eniten mainintoja sai **tasa-arvon edistäminen**. Se mainittiin Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa yhteensä kuusi kertaa. Tasa-arvon edistäminen perustuu Helsingin kaupungin strategiaohjelmassa määritellyille kaupungin arvoille (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 8). Myöskään minkäänlainen rasismi ei ole Helsingissä hyväksyttävää (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 9).

**Moninaisen kaupungin tunnustaminen** oli kolmanneksi suurin teema. Se sai yhteensä kolme mainintaa. Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa todettiin kaupungin ja perheiden olevan monikulttuurisia ja tämä haluttiin huomioida esiopetustoiminnassa.

Monikulttuurisessa Helsingissä lapsiryhmän katsomukset ja erilaiset kulttuuriset tavat tarjoavat paljon sisältöä katsomuksellisten teemojen käsittelyyn.

Neljäs teema oli **oman kulttuurin merkitys**, joka sai yhteensä kaksi mainintaa asiakirjassa. Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma korostaa oman kulttuurin jakamisen merkitystä minäkuvan rakentumiselle (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 17) ja kehottaa tutustumaan muihin kulttuureihin,

jotta lapsi voisi ymmärtää omaa kulttuuritaustaansa paremmin (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 22).

Viimeinen teema, **yhteistyö muiden tahojen kanssa**, mainittiin yhden kerran koko asiakirjassa. Eri kulttuureiden tukemiseen velvoitetaan ja tähän pyritään monipuolisen yhteistyön avulla (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 9).

### 5.2.3 Yhteenveto

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma (2016) on analysoitu täysin samalla tavalla kuin Vasu (2016) ja Helsingin vasu (2017) yhtenäisyyden takaamiseksi. Siten myös tulokset ja niiden tulkinnat ovat verrattavissa toisiinsa. Tässä yhteenvedossa vertaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmaa toisiinsa. Käytän vertailussa apuna taulukkoa 10.

Taulukko 10. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2016) esiin nostetut katsomuskasvatukseen liittyvät teemat suuruusjärjestyksessä.

<b>ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (2014)</b>	<b>HELSINGIN ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA (2016)</b>
<b>Teema</b>	<b>Teema</b>
Erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen (23)	Erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustuminen (9)
Tasa-arvon edistäminen (8)	Tasa-arvon edistäminen (6)
Moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen (8)	Moninaisen kaupungin tunnustaminen (3)
Oman kulttuurin ja katsomuksen merkitys (7)	Oman kulttuurin merkitys (2)
Yhteistyö (7)	Yhteistyö muiden tahojen kanssa (1)
Henkilöstö kunnioittaa perheiden eri katsomuksia (1)	

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelman teemat painottuvat molemmissa asiakirjoissa samanlaisesti. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli yksi teema enemmän – henkilöstö kunnioittaa perheiden eri katsomuksia – mutta tästäkin oli asiakirjassa vain yksi maininta. Henkilöstön vastuusta katsomusten ja kulttuurien kohtaamisessa ei ole mainintoja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa.

Vaikka molemmissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa teemojen painotukset ovat samat, esiintyy niissä pieniä sävyeroja. Samoin kuin Vasussa ja Helsingin vasussa, myös valtakunnallisessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa ero moninaiseen yhteiskuntaan liittyvässä teemassa näkyy siinä, että valtakunnallisessa asiakirjassa puhutaan moninaisesta suomalaisesta yhteiskunnasta ja paikallisessa asiakirjassa moninaisesta kaupungista. Tässä samassa teemassa on myös toinen ero: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan moninaisessa yhteiskunnassa toimimisen taitoja, kun taas Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa moninaisessa kaupungissa toimimisen valmiuksista ei puhuta, vaan tunnustetaan vain kaupungin olevan monikulttuurinen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet mainitsevat myös selkeämmin uskonnot ja katsomukset oman kulttuurin ja katsomuksen merkitys -teemassa. Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma puhuu vain yleisesti kulttuurista ja kulttuuri-identiteetistä. Myös yhteistyön teema eroaa valtakunnallisessa ja paikallisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yhteistyö perheiden sekä muiden tahojen kanssa, kun taas Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelmassa yhteistyö keskittyy vain muiden tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön, ja perheistä ei puhuta lainkaan.

### **5.3 Katsomuskasvatus varhaiskasvatuksen arjessa**

Katsomuskasvatuksen toteutumista erilaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen arjessa selvitettiin kyselyllä kasvattajille. Kyselyssä vastaajat saivat ensin kuvata vapaasti omassa lapsiryhmässään toteuttamaansa katsomuskasvatusta. Sen lisäksi kysyttiin erikseen, miten katsomuskasvatus on huomioitu päiväkodin ar-

jen eri tilanteissa: suorassa kasvatustoiminnassa, omaehtoisessa ja ohjatussa leikissä, retkillä ja ulkoilussa, perushoidossa, ruokailussa ja lepohetkellä.

#### *Vapaa kuvaus katsomuskasvatuksen toteuttamisesta*

Kun kasvattajat saivat vapaasti kuvata toteuttamaansa katsomuskasvatusta, katsomuskasvatus näkyi eniten erilaisina keskusteluina lasten kanssa. Keskustelut alkoivat yleensä lasten aloitteista ja pohdinnoista. Lasten pohdinnat saattoivat nousta arjessa tapahtuvista asioista tai juhlatilanteista.

Lähinnä olemme keskustelleet esim ruokailuissa tai muuten arjessa ihmisten erilaisista tavoista. Joku ei syö lihaa, joku pelkkiä kasviksia yms. Juhlien aikaan on myös noussut luontevaa keskustelua siitä, että kaikki eivät esim vietä joulua (V11)

Toiseksi eniten katsomuskasvatus näkyi kristillisen kasvatuksen toteutuksena. Kristilliseen kasvatukseen kuului kirkossa käyminen kristinuskon juhlapyhinä, papin vierailu ja kristinuskon juhlapyhiin tutustuminen esimerkiksi kertomusten ja pöytäteatterin avulla.

Kolmanneksi eniten katsomuskasvatukseen todettiin kuuluvan eri katsomuksiin tutustuminen. Eri uskontojen tärkeisiin juhliin tutustuttiin yhdessä niin päiväkodissa kuin ulkopuolisten tahojen järjestämissä tapahtumissakin.

Kaksi vastaajaa mainitsi myös, että katsomuskasvatus ei kuulu päiväkotiin ja näin ollen he eivät sitä myöskään päiväkodissa toteuta. Katsomuskasvatus katsottiin perheiden tehtäväksi.

En toteuta, koska mielestäni uskonto- ja katsomuskasvatus on kotien ja uskonnollisten instituutioiden tehtävä, ei varhaiskasvatuksen eikä koulun. Ei ylipääntään valtion tehtävä. (V4)

#### *Katsomuskasvatus suorassa kasvatustoiminnassa*

Suoraan kasvatustoimintaan kuului aikuisen aloittama, suunniteltu toiminta, kuten ryhmätoiminnot. Suorassa kasvatustoiminnassa suurin osa kasvattajista to-

teutti katsomuskasvatusta kristillisenä kasvatuksena. Tähän liittyi kristinuskon juhlapyhien juhliminen, jolloin tarvittaessa järjestettiin korvaavaa toimintaa niille lapsille, jotka eivät näihin tilaisuuksiin saaneet tai halunneet osallistua. Myös kirkossa käyminen oli yleistä. Silloinkin otettiin huomioon ne lapset, jotka eivät voineet tulla kirkkoretkelle mukaan.

Toiseksi eniten kasvattajat vastasivat, että katsomuskasvatus ei näy suorassa kasvatustoiminnassa. He eivät olleet suunnitelleet toimintaa uskontoihin, katsomuksiin tai uskonnottomuuteen liittyen tai sitä näkyi vain hyvin harvoin, lähinnä kristinuskon pääsiäisen ja joulun tapahtumien muodossa.

Kolmanneksi eniten aikuisen aloittama, katsomuskasvatus suorassa kasvatustoiminnassa näkyi keskusteluina, eri katsomuksiin tutustumisena ja yhteistyönä perheiden kanssa. Lapsille on annettu mahdollisuuksia kertoa oman uskontonsa tai katsomuksensa juhlista ja perinteistä ja kasvattajat ovat kertoneet lapsille kristinuskon perinteistä ja juhlapyhistä. Eri katsomuksiin ja niiden yhtäläisyyksiin ja eroihin on tutustuttu esimerkiksi kuvataiteen avulla. Perheiden kanssa puolestaan tehtiin yhteistyötä puhumalla perheen katsomuksista lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa ja toimien vanhempien esittämien toiveiden mukaan. Tällainen yhteistyö vanhempien kanssa ei kuitenkaan tue lapsen itsemääräämisoikeutta ja oikeutta uskonnonvapauteen. Kun lapsen vanhemmat ovat ne, jotka saavat päättää, osallistuuko lapsi tietynlaisiin uskonnollisiin tilaisuuksiin vai ei, tulevat vanhemmat käyttäneeksi valtaa lapsiinsa. Tämä sosiaalinen valta perustuu vanhempien henkiseen – yleensä suulliseen – kontrollointiin, jolloin he saavat lapsensa käyttäytymään toivomallaan tavalla (van Dijk, 1997, s. 17).

Yksi kasvattaja vastasi, että hän ei toteuta suunniteltua katsomuskasvatusta lapsiryhmässään, sillä hänen mielestään katsomuskasvatus ei kuulu varhaiskasvatuksen tehtäväksi. Sen sijaan hän toteutti eettistä kasvatusta ryhmässään.

### *Katsomuskasvatus omaehtoisessa ja ohjatussa leikissä*

Omaehtoisessa ja ohjatussa leikissä katsomuskasvatus näkyi eniten keskusteluina. Kun lapsilta nousee leikin aikana erilaisia kysymyksiä uskontoihin ja katsomuksiin liittyen, kasvattajat osallistuivat näihin keskusteluihin ja pohdintoihin ja pyrkivät vastaamaan parhaansa mukaan lapsia mietityttäviin asioihin.

Toiseksi eniten kasvattajat totesivat, että katsomuskasvatus ei näy leikissä eikä sitä siten huomioida näissä tilanteissa. Yksi vastaaja perusteli tätä sillä, että hänen lapsiryhmässään ei ollut paljon erilaisia uskontoja tai katsomuksia, joten ne eivät myöskään tule esiin eri tilanteissa.

Yksi kasvattaja pyrki leikeissä kannustamaan lapsia huomioimaan erilaiset näkemykset. Toinen kasvattaja mainitsi juhlapyhien näkyvän leikeissä, mutta ei tarkentanut asiaa syvemmin.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät tältä osin olleet yhtenäiset Kuusiston (2010) tutkimustulosten kanssa. Kuusiston (2010, s. 53) aineiston moniuskontoisissa päiväkodeissa eri uskonnot ja katsomukset näkyivät lasten leikeissä. Yhteisleikki, johon sisältyy katsomuksellisia elementtejä, olisikin keino edistää moninaisuuden ymmärtämistä ja kunnioittamista ja samalla tukea lasten identiteettejä. Myös kasvattaja voi oppia enemmän lapsesta ja lapsen ajatuksista osallistumalla leikkiin. (Tahvanainen & Turunen, 2017, s. 166 – 170).

### *Katsomuskasvatus retkillä ja ulkoilussa*

Suurin osa kasvattajista vastasi, että katsomuskasvatus ei näy lapsiryhmän retkillä tai ulkoilussa. Toiseksi eniten retkillä ja ulkoilussa ilmenevä katsomuskasvatus oli kristillistä kasvatusta tai yhteistyötä perheiden kanssa. Kristillinen kasvatus näkyi kirkkoretkinä. Tällöin myös voitiin huomioida ne lapset, jotka eivät perheiden toivomusten mukaisesti saaneet tunnustuksellisiin tilaisuuksiin osallistua. Tällaisissa tapauksissa näkyi myös yhteistyö perheiden kanssa. Yksi kasvattaja myös mainitsi, että on tärkeää olla avoin suhde perheisiin sekä molemminpuolinen luottamus retkiin liittyvissä asioissa.



Yksi vastaaja puolestaan nosti esiin keskustelut retkillä.

Jokin kuollut eläin voi herättää keskustelua siitä mitä kuoleman jälkeen tapahtuu. (V15)

### *Katsomuskasvatus perushoidossa*

Perushoitoon kuului pukeutuminen, WC-käynnit ja hygieniasta huolehtiminen. Suurin osa kasvattajista vastasi, että katsomuskasvatus ei tule esiin perushoidon tilanteissa. Ne, joiden mukaan katsomukset ja uskonnot näkyivät myös perushoidossa, totesivat sen esiintyvän erilaisiin arkikäytäntöihin liittyvissä asioissa. Hygieniaan liittyvät tavat saattoivat lapsilla olla erilaisia. Lapsille tarjottiin myös yksityisyyttä pukemis- ja riisuutumistilanteissa, samoin WC-käynneillä.

Perushoitoon liittyi kahden vastaajan mukaan myös yhteistyö perheiden kanssa. Vanhempien toiveet perushoitoon liittyen pyrittiin huomioimaan, joskin yksi vastaaja totesi, että ihan kaikkia toiveita ei pystytä toteuttamaan.

### *Katsomuskasvatus ruokailussa*

Ruokailussa katsomuskasvatus näkyi selkeästi eniten erilaisina ruokavalion rajoituksina. Yksi kasvattajista mainitsi erityisesti muslimien ruokarajoitteet. Toinen kasvattaja puolestaan liitti erilaiset ruokavaliot osaksi useimpien lasten elämää, eri syistä johtuen.

Useimmiten lapsella on joitakin kiellettyjä ruoka-aineita. Keittiön kanssa sovi-taan lapsen ruokavaliosta ja sitä noudatetaan. Nykyään lapsilla on hyvinkin usein erilaisia ruokavalioita, jotka saattavat johtua katsomuksesta, kulttuurista, allergiasta, sairaudesta ym. Erilaiset ruokavaliot ovatkin jo arkipäivää päiväkodissa eikä siihen reagoida sen kummemmin lasten tai aikuisten osalta. (V13)

Toiseksi eniten ruokailutilanteiden katsomuskasvatus näkyi keskusteluina. Keskustelut syntyivät erilaisista ruokavaliosta ja ruokailutavoista. Saman verran kasvattajia myös totesi, ettei katsomuskasvatus näy ruokailussa.

Yksi kasvattaja mainitsi myös erilaiset ruokailutavat, kuten sormin syömisen.

### *Katsomuskasvatus lepohetkellä*

Suurin osa vastaajista totesi, että lepohetkellä katsomuskasvatusta ei ole. Kahdella kasvattajalla se kuitenkin näkyi rajoituksina: lepohetkellä luettaviksi sa-  
duiksi ei valittu uskonnollisia satuja. Yksi vastaaja totesi myös perheiden kanssa  
tehtävän yhteistyön liittyvän lepohetkiin siten, että heidän toiveitaan kuunnel-  
laan. Toiveet saattoivat näkyä esimerkiksi lapsen lepohetken vaatetuksessa.

#### **5.3.1 Yhteenveto**

Tässä yhteenvedossa olen koonnut taulukon muotoon sen, miten ja minkälai-  
sissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa katsomuskasvatus toteutuu.

Taulukko 11. Katsomuskasvatuksen toteutuminen erilaisissa tilanteissa varhaiskasva-  
tuksen arjessa.

	Vapaa kuvaus toimin- nasta	Suora kasva- tustoi- minta	Leikki	Retket ja ul- koilu	Perus- hoito	Ruo- kailu	Lepo- hetki	Yht
Eri katsomuk- siin tutustumis- ta	3	2	1	0	0	0	0	6
Keskusteluita	7	2	5	1	0	2	0	17
Yhteistyötä perheiden kanssa	0	2	0	2	2	0	1	7
Kristillistä kas- vatusta	5	5	0	2	0	0	0	12
Juhlapyhiä	0	0	1	0	0	0	0	1
Arjen rajoituk- sia	0	0	0	0	0	8	2	10
Arjen toiminto- ja	0	0	0	0	4	1	1	6

(jatkuu)

Taulukko 11. (jatkuu)

	Vapaa kuvaus toimin- nasta	Suora kasva- tustoi- minta	Leikki	Retket ja ulkoi- lu	Perus- hoito	Ruo- kailu	Lepo- hetki
Ei näy arjessa	0	4	3	4	5	2	7
Ei kuulu var- haiskasvatuk- seen	2	1	0	0	0	0	0
<b>Yhteensä</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>11</b>

Kuten taulukosta 11 havaitaan, kasvattajat ilmoittivat useimmin (25/87), että katsomuskasvatus ei näy varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa. Kukaan vastaajista ei kieltänyt katsomuskasvatuksen olemassaoloa ryhmässään, kun saivat vapaasti kuvata toteuttamaansa katsomuskasvatusta. Sen sijaan, kun arjen tilanteita eriteltiin, ”ei näy arjessa” -mainintoja tuli eniten. Jokaiseen arjen tilanteeseen vastasi vähintään kaksi kasvattajaa, että katsomuskasvatus ei näy heidän lapsiryhmässään, mutta eniten mainintoja uskontojen, katsomusten ja uskonottomuuden näkymättömyydestä tuli lepo hetken (7/10) ja perushoidon (5/10) tilanteisiin. Tämän ilmiön taustalla voi olla se, että kasvattajat eivät ole reflektoineet omia arvojaan ja asenteitaan katsomusten monimuotoisuutta ja katsomuskasvatusta kohtaan, jolloin katsomuskasvatuksen toteuttaminen tuntuu kasvattajasta haastavalta, ja erilaisten tekosyiden varjolla katsomuskasvatus jää täysin toteuttamatta (Kuusisto ym., 2012, s. 8). Tällöin luonnollisesti velvoittavan varhaiskasvatussuunnitelman asettamat tavoitteet eivät myöskään toteudu.

Toiseksi eniten (17/87) katsomuskasvatuksen ilmoitettiin näkyvän erilaisina keskusteluina. Keskustelut saattoivat olla spontaaneja ja lasten oma-aloitteisista pohdinnoista nousevia, tai kasvattajien tekemistä aloitteista lähteviä. Arjen eri tilanteista ainoastaan perushoidossa ja lepo hetkellä ei käyty yhteisiä keskusteluja uskontoihin, katsomuksiin tai uskonottomuuteen liittyen. Poulter ym. (2015, s. 100) toteavatkin, että lasten aloitteista lähtevät, spontaanit pohdinnat ovatkin

tavallisia ympäristöstä riippumatta, sillä lapset eivät vielä koe uskonnollisten kysymysten olevan yksityisen elämän alueelle kuuluvia. Tämä yleensä kuitenkin muuttuu lapsen kasvaessa, kun lapsi alkaa huomata aikuisten reaktioista, että uskontoihin liittyvät kysymykset eivät kuulu tiettyihin tilanteisiin. Päiväkotien hektisessä arjessa voi myös usein käydä niin, että kasvattajat eivät pysähdy keskustelemaan lapsia pohdituttavista aiheista – joko kiireen tai aiheen kiusallisuuden vuoksi – jolloin kasvattaja antaa lapselle selkeän viestin, että kyseinen aihe ei ole tärkeä tai sallittu puheenaihe. (Poulter ym., 2015, s. 100; Kuusisto & Poulter, 2017, s. 38 – 39.) Kasvattajien oman toiminnan ja asenteiden reflektointi olisikin tärkeää juuri spontaaneja, arjen yllättäviä tilanteita ajatellen. Myös Kuusisto ym. (2012, s. 11) toteavat, että päiväkodin arjen hektisyys ja lasten välittömät ja joskus yllättävätkin reaktiot eri tilanteisiin jättävät kasvattajille vain vähän aikaa ja tilaa miettiä omia sanojaan, ilmeitään ja eleitään. Lapset nimittäin osaavat tulkita vastauksiksi myös aikuisten hiljaisuuden ja epäröinnin ja alkavat muodostaa omaa maailmankuvaansa myös näiden mukaan. (Kuusisto ym., 2012, s. 11.)

Eri uskonnoista, katsomuksista ja uskonottomuudesta keskusteleminen ryhmässä antaa mahdollisuuden tuoda esiin erilaisia näkemyksiä asioihin ja näin ollen rakentaa myös yhteisöllisyyttä (Myers & Myers, 2001, s. 80). Keskustelut auttavat erilaisista katsomuksellisista taustoista tulevia lapsia myös oppimaan kriittisesti arvioimaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Ne voivat myös lisätä ymmärrystä ja kunnioitusta toisten näkemyksiä kohtaan. (Rautionmaa & Kallioniemi, 2017, s. 147.) Keskustelut ovat välttämättömiä eri katsomusten kohtaamiseen liittyvien taitojen kehittymiselle (Abu-Nimer, 2001, s. 403).

Kolmanneksi eniten (12/87) vastaajat totesivat katsomuskasvatuksen olevan kristillistä kasvatusta. Kun he saivat vapaasti kuvata ryhmässä toteuttamaansa katsomuskasvatusta, puolet vastaajista (5/10) totesivat toteuttamansa toiminnan olleen kristilliseen kasvatukseen liittyvää. Myös kasvattajien suunnittelema, suora kasvatustoiminta näkyi puolilla vastaajista (5/10) kristillisenä kasvatuksena. Myös retket suuntautuivat kahdella vastaajalla kirkkoihin johonkin kristinuskon pyhään toimitukseen. Suomalainen varhaiskasvatus onkin alun perin pohjautunut kristilliselle kasvatukselle, jonka tavoitteena oli kasvattaa lapset luteri-

laisuuteen (Salminen, 2001, s. 8 – 9). Tämä fröbeliläinen perintö näyttäisikin jääneen elämään tiukasti myös nykypäivän varhaiskasvatukseen – joko tiedostamatta tai tiedostetusti. Tämä ajatusmalli voi siirtyä hiljaisena tietona seuraaville kasvattajasukupolville. Kristillisten tapahtumien ja toimintojen lisäksi kasvattajien pitäisi kuitenkin huomioida tasapuolisesti myös muut lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot, katsomukset ja uskonottomuus (Lamminmäki-Vartia, 2017, s. 54). Käytännössä tämä mahdollistuu, kun lapsiin ja heidän perheisiinsä pidetään avointa, dialogista vuorovaikutussuhteita ja keskustellaan sekä kysytään rohkeasti kunkin perheen tavoista ja arvoista. Vastaajat eivät kertoneet, minkälaista korvaavaa toimintaa ovat järjestäneet niille lapsille, jotka eivät esimerkiksi kirkkoretkille saa osallistua. Paavolan (2007, s. 136) mukaan korvaavien toimintojen järjestäminen on koettu vaikeaksi yleensä henkilökunnan puuttumisen takia. Aiemmassa tutkimuksessa eriyttäminen on kuitenkin näkynyt lähinnä joidenkin lasten ulossulkemisena toiminnasta (Lamminmäki-Vartia, 2010, s. 118).

Neljänneksi eniten (10/87) vastaajien mukaan katsomuskasvatus näkyi erilaisina arjen rajoituksina. Selkeästi eniten (8/10) vastaajat totesivat sen näkyvän ruokailutilanteissa, yleensä ruokarajoituksiin liittyen. Kaksi vastaajaa myös mainitsivat lepohetkellä luettaviin satuihin liittyvät rajoitukset: uskonnollisia satuja ei luettu tai uskonnollisia teemoja sisältävät kohdat ohitettiin saduista. Katsomusten välisistä dialogeista kertovat sadut voisivat toisaalta tukea lasten identiteetin muodostumista ja auttaa pärjäämään moninaisessa maailmassa (Rautionmaa, 2017, s. 188 – 189). Myös aiemmissa tutkimuksissa katsomuksellinen moninaisuus on nähty pääosin erilaisina rajoituksina (Kuusisto, 2010, s. 96; Kuusisto ym., 2012, s. 7). Tämä voi johtaa siihen, että vain ”suomalaista” ja luterilaista kulttuuria pidetään oikeana ja ainoana vaihtoehtona, jolloin ei myöskään pystytä näkemään muita uskontoja ja katsomuksia, vaan ne määritellään ”toisiksi” (Kuusisto, 2010, s. 104). Aikuisten ajattelumallit myös siirtyvät helposti lapsille, jolloin lapsetkaan eivät saa kokemuksia eri katsomusten positiivisesta kohtautumisesta. Jos lasten eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät asiat nähdään päiväkodissa vain negatioiden kautta, voidaankin pohtia, miten tämä vaikuttaa lasten katsomuksellisten identiteettien positiiviseen kehitykseen (Kuusisto ym., 2012, s. 7). Erilaisten rajoitusten listaamisen sijaan varhaiskasvatuksessa tulisi

tähdätä syvempään ja avoimempaan katsomusten väliseen dialogiin (emt., s. 10).

Alle 10 mainintaa erilaisista tavoista toteuttaa katsomuskasvatusta tuli perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä (7/87), eri katsomuksiin tutustumisesta (6/87), arjen toiminnoista (6/87) ja juhlapyhistä (1/87). Kaksi vastaajaa totesi, että katsomuskasvatus ei ollenkaan kuulu varhaiskasvatukseen. Tämä näkemys ei kuitenkaan ole Vasun mukainen. Tällainen ”karsimisen kulttuuri”, jossa kaikki uskontoihin, katsomuksiin ja uskonnottomuuteen liittyvä eristetään päiväkotimaailmasta, on kuitenkin näkynyt erityisesti moniuskontoisissa lapsiryhmissä jo pitkään (Kalliala, 2005, s. 164).

#### **5.4 Katsomuskasvatus esiopetuksen arjessa**

Katsomuskasvatuksen toteutumista erilaisissa tilanteissa selvitettiin myös esiopetuksen arjessa. Kyselyssä käytettiin samaa lomaketta kuin varhaiskasvatuksen työntekijöillä. Kyselyssä vastaajat kuvasivat lapsiryhmässä toteuttamaansa katsomuskasvatusta sekä täysin vapaasti että esiopetuksen arjen eri tilanteissa.

##### *Vapaa kuvaus katsomuskasvatuksen toteuttamisesta*

Esiopetuksen henkilöstön kuvatessa vapaasti toteuttamaansa katsomuskasvatusta lähes kaikki mainitsivat katsomuskasvatuksen näkyvän erilaisina keskusteluina lasten kanssa. Erilaisista uskonnoista, katsomuksista ja uskonnottomuudesta sekä niiden erityispiirteistä ja juhlista on keskusteltu sekä arjen tilanteissa että juhlien yhteydessä.

Keskustelemme lasten kanssa ryhmän lasten uskontoihin kuuluvista juhlista. Esim. muslimilapset ovat usein poissa, kun ID-juhlaa vietetään. he ovat saaneet kertoa muille miten he juhlivat. Samoin on puhuttu erilaisista joulunviettotavoista ja siitä, etteivät kaikki vietä joulua. Lasten aloitteisiin vastataan: Tänä talvena ryhmässä tuli riitaa siitä, onko Jeesus olemassa. Siinä oli hyvä tilaisuus puhua siitä että on eri uskontoja ja on myös uskonnottomuus. (E3)

Yksi kasvattaja totesi katsomuskasvatuksen olevan kristinuskon juhlien ja perinteiden viettämistä niiden lasten kanssa, jotka saavat tällaiseen toimintaan osal-

listua. Hän myös toteutti eettistä kasvatusta ilman uskonnollisia piirteitä. Yksi kasvattaja huomioi myös arjessa esiin tulevat erilaiset tavat, kuten ruokavalion, pukeutumisen ja juhlien viettämisen. Yksi kasvattaja myös totesi, että katsomuskasvatus kuuluu perheille, ei esiopetukseen.

### *Katsomuskasvatus suorassa kasvatustoiminnassa*

Suorassa kasvatustoiminnassa, eli aikuisen aloittamassa ja etukäteen suunnitellussa toiminnassa, katsomuskasvatus näkyi jokaisen kasvattajan vastauksissa keskusteluina. Kaikki totesivat keskustelewansa lasten kanssa lapsiryhmän eri uskonnoista, usein eri uskontojen juhlien yhteydessä.

Toiseksi eniten kasvattajat mainitsivat ennalta suunnitellun katsomuskasvatuksen olevan kristillistä kasvatusta kirkkoretkillä kristinuskon juhlapyhien aikaan.

Olemme käyneet joulu- ja pääsiäiskirkossa vuosittain. Vanhemmat valitsevat osallistuuko lapsi kirkkoretkelle vai korvaavaan toimintaan. (E3)

Muun muassa kirkkoretkitapahtumissa näkyi yhteistyö perheiden kanssa siinä muodossa, että vanhemmilta kysyttiin lupaa siihen, saako lapsi osallistua tunnistukselliseen toimintaan vai järjestetäänkö hänelle korvaavaa toimintaa. Sama kasvattaja kyseli lasten vanhemmilta myös heidän omasta uskonnostaan tai katsomuksestaan saadakseen lisää tietoa lapsiryhmässä käytäviin keskusteluihin.

Yksi vastaaja totesi katsomuskasvatuksen olevan hänen ryhmässään yhteistä eettistä kasvatusta kaikille. Toinen vastaaja toteutti katsomuskasvatusta, jossa tutustutaan eri uskontojen juhliin esimerkiksi musiikin ja kuvataiteen keinoin.

### *Katsomuskasvatus omaehtoisessa ja ohjatussa leikissä*

Suurin osa vastaajista totesi, että katsomuskasvatus tai uskonnot ja katsomukset eivät näy lasten leikeissä.

-- uskonnot ei näy lapsien leikeissä millään tavalla. En koe sitä tärkeäksi tuoda sitä esille itse. (E1)

Yksi kasvattaja kertoi keskustelewansa uskonnoista ja katsomuksista lasten kanssa silloin, kun tilanne sen sallii.

#### *Katsomuskasvatus retkillä ja ulkoilussa*

Retkillä ja ulkoilussa katsomuskasvatus näkyi suurimmalla osalla kasvattajista kristillisenä kasvatuksena. Nämä retket olivat kirkko- tai seurakuntaretkiä. Tällöin järjestettiin usein korvaavaa ohjelmaa niille, jotka eivät näille retkille saaneet osallistua.

Yksi vastaaja kertoi retkillä nähtävien asioiden herättävän lapsissa pohdintoja eri uskonnoista ja katsomuksista, ja tällöin näistä asioista on yhdessä keskusteltu.

Joskus on keskustelua herättänyt joku kasvonsa peittänyt nainen kadulla. olemme jutelleet asiasta jälkeinpäin. Joillain retkillä on joulu tupsahtanut mukaan kuullun ja nähdyn kautta. Joukossa olevien muslimilasten kanssa (ja muidenkin) on juteltu siitä, että Suomalaisista suurelle osalle joulu on iso juhla. Toisille se on vahvasti uskonnollinen juhla, toisille vain juhla. Ja jotkut eivät vietä joulua. (E3)

#### *Katsomuskasvatus perushoidossa*

Suurin osa kasvattajista vastasi, että katsomuskasvatus ei näy perushoidossa, eli pukeutumistilanteissa, WC-käynneillä tai hygieniasta huolehdittaessa. Tähän todettiin syyksi se, että esiopetusikäiset lapset suoriutuvat perushoidon tilanteista itsenäisesti, jolloin kasvattajan ei tarvitse näihin tilanteisiin puuttua.

Yksi kasvattaja näki katsomuskasvatuksen perushoidossa arkeen liittyvänä rajoituksena, sillä yhden lapsen vanhemmat eivät olleet antaneet tälle lupaa osallistua uimakouluun pukeutumistilanteen ongelmallisuuden takia. Toinen kasvattaja totesi perushoidon katsomuskasvatuksen näkyvän erilaisina hygieniaan liittyvinä tapoina.



### *Katsomuskasvatus ruokailussa*

Kaikki kasvattajat kokivat katsomuskasvatuksen näkyvän ruokailuun liittyvinä rajoituksina. Nämä liittyivät nimenomaan erilaisiin ruokavalioihin ja niihin liittyviin rajoituksiin.

Erilaiset ruokavaliot poikivat myös keskusteluja lasten kanssa, ja tämä olikin toiseksi yleisin tapa toteuttaa katsomuskasvatusta ruokailutilanteissa. Yksi vastaaja mainitsi myös erilaiset ruokailutavat, kuten haarukan ja veitsen pitämisen eri käsissä kuin muut lapset.

### *Katsomuskasvatus lepoaika-*

Suurin osa kasvattajista koki, että katsomuskasvatus ei näy esiopetuksen lepoaikailla. Yksi kasvattaja totesi sen näkyvän rajoituksena siinä, että lepoaikailla ei luettu uskonnollisia satuja.

#### **5.4.1 Yhteenveto**

Tähän yhteenvetoon olen koonnut taulukon, josta ilmenee miten ja minkälaisissa arjen tilanteissa katsomuskasvatus toteutuu esiopetuksessa.

Taulukko 12. Katsomuskasvatuksen toteutuminen arjen eri tilanteissa esiopetuksessa.

	Vapaa kuvaus toiminnasta	Suora kasvatustoiminta	Leikki	Retket ja ulkoilu	Perushoito	Ruokailu	Lepohetki	Yht.
Eri katso-muksiin tutustumista	1	1	0	0	0	0	0	2
Keskusteluita	4	5	1	1	0	2	0	13
Yhteistyötä perheiden kanssa	0	1	0	0	0	0	0	1
Kristillistä kasvatusta	1	3	0	3	0	0	0	7
Eettistä kasvatusta	1	1	0	0	0	0	0	2
Juhlapyhiä	0	0	0	0	0	0	0	0
Arjen rajoituksia	0	0	0	0	1	5	1	7
Arjen toimintoja	1	0	0	0	1	1	0	3
Ei näy arjessa	0	0	2	0	2	0	3	7
Ei kuulu esiopetukseen	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Yhteensä</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>43</b>

Esiopetuksen työntekijöiden ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastaukset on analysoitu täysin samalla tavalla yhtenäisyyden takaamiseksi. Siten myös tulokset ja niiden tulkinnat ovat verrattavissa toisiinsa.

Kuten taulukkoa 12 tarkasteltaessa voidaan huomata, esiopetuksen arjen eri tilanteissa katsomuskasvatuksen ilmoitettiin toteutuvan useimmin (13/43) keskusteluina. Kuten varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessakin käytävät keskustelut saattoivat olla spontaaneja ja lapsista lähteviä tai kasvattajien aloitteista esille tuotuja. Kasvattajien kuvatessa vapaasti toteuttamaansa katsomuskasvatusta lähes kaikki (4/5) totesivat katsomuskasvatuksen olleen keskusteluita lasten kanssa. Kaikki vastaajat (5/5) ilmoittivat kasvattajien suunnitteleman, suoran kasvatustoiminnan olevan keskusteluita. Keskusteluja näkyi kaikissa muissa arjen tilanteissa paitsi perushoidossa ja lepohetkellä.

Toiseksi eniten (7/43) mainintoja sai kolme eri arjen tilannetta: kristillinen kasvatusta, arjen rajoitukset ja se, että katsomuskasvatus ei näy esiopetuksen arjessa. Yksi vastaaja totesi katsomuskasvatuksen näkyneen kristillisenä kasvatuksena, kun sai vapaasti kuvata esiopetusryhmässään toteuttamaansa katsomuskasvatusta. Kristillinen kasvatus näkyi usealla vastaajalla (3/5) myös suorassa kasvatustoiminnassa ja retkillä. Nämä kaikki maininnat liittyivät kirkkoretkiin. Jokainen vastaaja totesi katsomuskasvatuksen näkyvän rajoituksina ruokailutilanteissa. Nämä rajoitukset liittyivät ruokavalioihin, samoin kuin varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa. Vastaajat totesivat myös, ettei katsomuskasvatus näy lainkaan esiopetuksen leikin, perushoidon tai lepohetken tilanteissa.

Kolme tai vähemmän mainintaa saivat katsomuskasvatuksen näkyminen arjen toiminnoissa (3/43), eri katsomuksiin tutustumisena (2/43), eettisenä kasvatuksena (2/43) sekä yhteistyönä perheiden kanssa (1/43). Yksi esiopetuksen kasvattajista totesi, että katsomuskasvatus ei kuulu esiopetukseen lainkaan.

## 6 Luotettavuus ja eettisyys

Laadulliseen tutkimukseen ei ole olemassa yhtenäisiä kriteereitä luotettavuuden tarkastelulle. Tässäkin tutkimuksessa tunnustetaan sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti, että ei ole olemassa yhtä objektiivista todellisuutta, jonka mukaan luotettavuutta voi arvioida, vaan useampia näkemyksiä samasta todellisuudesta (Tuomi ym., 2009, s. 134 – 136.) Luotettavuuden takaamiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston hankinta- ja analyysiprosessin mahdollisimman seikkaperäisesti. Olen kuvannut aineiston hankinnasta myös ne vaiheet, jotka eivät lopullisen tutkimuksen kannalta olleet merkittäviä, jotta lukija pääsee kiinni tutkimuksen etenemiseen, omaan ajatteluprosessiini ja niiden perusteluihin. Näin lukija pystyy ymmärtämään ja arvioimaan myös saamiani tuloksia. (Tuomi ym., 2009, s. 141.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaankin lisätä juuri tutkimuksen toteutuksen tarkalla kuvauksella. Aineiston hankinnan ja analyysin kuvauksen lisäksi olen lisännyt tutkimusraporttiini aineistokatkelmia niin asiakirjoista kuin kyselyaineistostakin, jolloin lukija pystyy paremmin ymmärtämään myös tekemiäni tulkintoja. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232 – 233.)

Pyrin myös parantamaan luotettavuutta käyttämällä metodien välistä triangulaatiota, eli kyselyä sekä dokumenttien analyysia. Näin en pystynyt nojaamaan vain yhteen näkökulmaan. (Tuomi ym., 2009, s. 143 – 145.)

Kyselylomakkeen luotettavuutta lisäsin pitäytymällä vain avoimissa kysymyksissä. Näin minimoitiin mahdollisuus siihen, että vastaajat ymmärtäisivät kysymykset eri tavalla kuin tutkija, jolloin tuloksetkaan eivät olisi luotettavia (Hirsjärvi ym., 2009, s. 231 – 232).

Kyselytutkimusaineiston eettisyyden takasin pyytämällä ja saamalla kaikilta kyselyyn osallistuvilta kunnilta tutkimusluvat. Aineisto kerättiin verkossa Helsingin yliopiston käyttämällä E-lomake-järjestelmällä. E-lomake-järjestelmä käyttää aina suojattua verkkoyhteyttä. Vain lomakkeen ylläpitäjä, tässä tapauksessa vain tutkimuksen tekijä, pääsi kyselyn vastauksiin käsiksi. Edes vastaaja ei jälkikäteen näe omaa vastaustaan. Tässä tutkimuksessa ei kerätty rekisteriä varhais-

kasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöistä, vaan kyselylomakkeet lähetettiin aluepäälliköiden kautta työntekijöille. Näin tutkija ei saanut missään vaiheessa tutkimusta tietoonsa vastaajien nimiä tai sähköpostiosoitteita. Näin ollen myöskään lupia ei tarvittu sähköpostiosoitteiden hankkimiselle (Kuula, 2006, s. 175). Mitään tunnistetietoja ei myöskään kysytty lomakkeessa, jolloin tutkittavat saivat säilytettyä anonymiteettinsa (Mäkinen, 2006, s. 114). Tutkimuksen kohdejoukkoa kuvatessani kuvasin vastaajat myös mahdollisimman yleisluonteisesti, jotta ketään yksilöä ei saada tunnistettua tuloksia luettaessa ja vastaajien yksityisyys säilyisi (Kuula, 2006, s. 63).

Kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Vastaajille annettiin saatekirjeessä tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, sen toteuttajasta sekä tutkimusaineiston käyttötarkoituksesta. Näin taattiin vastaajien itsemääräämisoikeus. (Kuula, 2006, s. 61 – 62.)

Kyselylomakkeen eettisyys pyrittiin varmistamaan laatimalla avoimet kysymykset, jolloin vastausten luotettavuus taattiin paremmin, kuin jos tutkija olisi laatinut ne omien ennakko-oletustensa mukaisesti. Kysymyksenasettelusta pyrittiin myös poistamaan johdattelevuus. Nämä asiat lisäsivät tutkimuksen eettisyyden lisäksi eettisiin kysymyksiin vahvasti liittyvää luotettavuutta. (Mäkinen, 2006, s. 92 – 93.)

Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat ovat puolestaan julkisia asiakirjoja (Vehkamäki, Lahtinen & Tamminen-Dahlman 2013, 14–15), joten lain mukaan (Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta, 9 §) jokaisella on oikeus saada tieto niistä. Näin ollen tutkimuslupaa ei asiakirjojen tutkimiseen tarvittu, ja myöskään tutkimuseettisiä ongelmia ei ole.

## 7 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

### *Tutkimuksen arviointia*

Tutkimusprosessi oli melko pitkä, sillä tarkoituksena oli alun perin tehdä määrällinen kyselytutkimus varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöille lasten katsomuksellisten identiteettien tukemisesta. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu Suomessa, joten tein aluksi laadullisen esitutkimuksen aihetta kartoittaakseni. Esitutkimus kuitenkin osoitti, että katsomuskasvatukseen liittyvään kyselyyn vastaamiseen ei ollut laajaa kiinnostusta ja aineisto jäikin hyvin suppeaksi. Myöskään tutkimuslupaa ei saatu kaikilta kunnilta. Voidaankin pohtia, onko katsomuskasvatus aiheena liian uusi, arka ja yksityinen tai vähäpätöisenä pidetty muuhun varhaiskasvatuksen ja esiopetukseen tutkimukseen verrattuna. Tämän vuoksi päädyin tekemään kartoittavaa laadullista tutkimusta katsomuskasvatuksen toteuttamisesta, jotta tutkimuskentällä päästäisiin eteenpäin myös katsomuskasvatuksen osalta.

Keräämäni kyselyaineisto jäi hyvin suppeaksi verrattuna siihen, että lähetin kyselyn tutkimusluvan antaneisiin kuntiin kaikille varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöille ammatista tai koulutustaustasta riippumatta. Halusinkin saada näkemyksiä kaikilta katsomuskasvatusta toteuttavilta työntekijöiltä – eli kaikilta lasten kanssa työskenteleviltä – ammattiin tai koulutukseen katsomatta, sillä heillä kaikilla on yhtä iso rooli yksittäisten lasten ja lapsiryhmän elämässä. Sain kuitenkin melko yhtenäisiä tuloksia näinkin suppeasta kyselyaineistosta, mikä viittaa lievästi aineiston kylläntymiseen. Laadullisessa tutkimuksessa sopiva aineiston määrä riippuukin paljon tutkimuksesta, eikä ole edes suositeltavaa kerätä enempää vastauksia kuin tutkimusaihe edellyttää (Eskola ym., 2001, s. 62 – 63). Tietysti isompi aineisto toisi enemmän luotettavuutta tutkimukselle, mutta tässä tutkimuksessa tämäkin määrä näytti tuottavan tarvittavan määrän tietoa.

*Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tutkimustulokset ja tutkimusentekoprosessi osoittivat, että vielä ei ole aika tehdä määrällistä tutkimusta tätä tutkimusta vastaavasta aiheesta. Katsomuskasvatus ei ole vielä tuttua varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöille, minkä vuoksi kentällä ei ole vielä laajemmin kiinnostusta tai ehkä edes kykyä vastata määrällisen tutkimuksen edellyttämään laajaan kyselytutkimukseen. Sen sijaan kiinnostavaa olisi tehdä toimintatutkimus, jossa esimerkiksi jatkokoulutuksen ja mentoroinnin avulla kehitettäisiin joidenkin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien toimintaa katsomuskasvatuksen osalta. Myös arjen hektisten tilanteiden videointi ja niiden reflektointi työntekijöiden kanssa olisi mielenkiintoinen toimintatutkimusaihe. Tässä tutkimuksessa voitaisiin selvittää, laajentuu-ko ymmärrys ja sen myötä toimintamallit koulutuksen ja itsereflektion myötä.

Myös tähän toimintatutkimukseen valmistautuessa olisi mielenkiintoista tehdä syvähaastattelututkimus varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöille. Syvähaastattelun keinoin olisi kiinnostavaa tutkia, mitä syitä katsomuskasvatuksen toteuttamisen tai toteuttamatta jättämiselle on.

Myöskään lasten näkökulmaa katsomuskasvatuksen toteuttamiseen ja sen vaikutuksiin ei ole Suomessa tutkittu vielä lainkaan etenkin uusien varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien voimaantulon jälkeen. Olisikin tärkeää saada tietää, miten katsomuskasvatuksen toteuttaminen tai toteuttamatta jättäminen vaikuttaa lapsiin. Havainnoinnin ja haastatteluiden avulla voitaisiin selvittää, miten lapset kokevat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ennalta suunnitellut, mutta myös yllättävät uskontoihin, katsomuksiin ja uskonnottomuuteen liittyvät tilanteet. Lasten ja heidän kokemustensa tulisi kuitenkin olla varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toiminnan ja sen suunnittelun keskipisteenä, joten merkittävinä katsomuskasvatuksen toteuttamisen, jatkokoulutusten ja toimintatutkimusten suunnittelussa on huomioida lasten näkökulma ja aikuisten järjestämän toiminnan vaikutukset lapsiin niin lyhyellä kuin pitkälläkin tähtäimellä.

## 8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkimusaihe oli merkityksellinen, sillä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä on pohdittu paljon sitä, mikä on aiemman uskontokasvatuksen ja nykyisen katsomuskasvatuksen ero sekä miten katsomuskasvatusta tulisi opettaa. Tutkimustehtävää lähestyttiin kuvaamalla, millaisena katsomuskasvatus näyttäytyy Vasussa ja Helsingin vasussa sekä käytännössä helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa työntekijöiden kuvaamana. Varhaiskasvatuksen lisäksi tutkittiin myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Helsingin esiopetussuunnitelmaa sekä Helsingin esiopetuksen työntekijöiden toteuttamaa käytännön katsomuskasvatusta.

### *Varhaiskasvatus*

Tutkimustuloksista ilmeni, että Vasu painotti katsomuskasvatuksessa erityisesti erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustumista. Tämä lapsiryhmän eri katsomuksiin tutustuminen vastaakin luontevasti kaikille yhteistä katsomuskasvatusta. Myös Tast (2017, s. 20) toteaa, että näin on myös mahdollista toteuttaa perustuslakiin kirjattuja kohtia uskonnonvapaudesta ja ihmisoi-keuksista. Kun kasvatuksessa paneudutaan katsomuksellisen moninaisuuden kunnioittamiseen, myös radikalismi, toiseuttaminen ja vallankäyttö sekä ääriajattelu vähenevät tutkitusti (Tast, 2017, s. 20 – 21).

Tässä tutkimuksessa Vasun toiseksi tärkeimpänä teemana oli moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen ja kolmanneksi tärkeimpänä pidettiin tasa-arvon edistämistä. Näissä teemoissa näkyy selkeä muutos aiempaan: suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on perinteisesti ylimäärin korostettu kulttuurista yhtenäisyyttä. Ajatusmalli on alkanut vähitellen muuttua vasta 1990-luvulla maahanmuuton lisääntymisen myötä, joskin aluksi moninaisuuteen ja erilaisuuteen suhtauduttiin asiana, jota piti oppia sietämään. Valtaväestö asetti ehdot vähemmistön osallistumiselle, ja valtaväestölle opetettiin vähemmistön sietämistä. Enemmistö olikin yhä valta-asemassa vähemmistöihin nähden.



(Lappalainen, 2009, s. 64.) Uudessa Vasussa kuitenkin selkeästi asetetaan tavoitteeksi oppia elämään sellaisessa Suomessa, jossa erilaiset näkemykset ja arvomaailmat sulavasti kohtaavat ja myös omasta ajattelumaailmasta poikkeavia näkökulmia kunnioitetaan.

Helsingin vasu painotti puolestaan eniten tasa-arvon edistämistä katsomuskasvatuksen tärkeimpänä teemana. Toiseksi merkittävimpänä pidettiin moninaisuuden kunnioittavasti tutustumista ja kolmanneksi tärkeimpänä yhteistyötä perheiden ja muiden tahojen kanssa. Valtakunnallisessa ja paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa siis esiintyi samoja teemoja, mutta niitä painotettiin eri tavoin ja joihinkin ilmauksiin liittyi myös sävyeroja. Helsingin vasussa ehkä merkittävin sävyero valtakunnalliseen asiakirjaan verrattuna oli ”katsomusten ja kulttuurien” korvaaminen laajemmalla ”moninaisuuden” käsitteellä. Tästä voitaneen tehdä johtopäätös, että Helsingissä halutaan häivyttää katsomuksista puhumista piilottamalla ne kaiken kattavan ’moninaisuus’-termin alle. Tätä katsomusten häivyttämistä on Itäkareen (2015, s. 146) mukaan esiintynyt jo edellisessä Helsingin vasussa. Vuoden 2007 paikallisessa asiakirjassa valtakunnallisen Vasun monikatsomuksellisuus oli typistetty yleisluonteiseksi inklusiiviseksi monikulttuurisuudeksi. Monikulttuurisuutta käytettiin myös perusteluna katsomuskasvatuksen rajaamiseen pelkäsi eettiseksi kasvatukseksi. (Itäkare, 2015, s. 146.) On mielenkiintoinen ilmiö, että monikulttuurisuutta asiakirjoissa ja kaupungin strategioissa painottavassa pääkaupungissa kuitenkin näytettäisiin häivyttävän uskonnot, katsomukset ja uskonnottomuus.

Käytännössä katsomuskasvatuksen toteutus varhaiskasvatuksessa työntekijöiden mukaan erosi velvoittavista asiakirjoista. Useimmin katsomuskasvatus ei nimittäin näkynyt päiväkodin arjessa millään tavalla. ”Karsimisen kulttuuri” näkyy siis yhä varhaiskasvatuksen arjessa, oikeudellisesti velvoittavista asiakirjoista huolimatta. Jo vuoden 2017 lopussa esiintyneet päiväkotien henkilöstön tulkinnat siitä, että uskonnot ja katsomukset eivät saa enää näkyä päiväkodeissa, ovat yhä vallalla. Näin ollen alussa esittämäni oletus vahvistuu ja huoli siitä, toteutuvatko asiakirjojen asettamat tavoitteet käytännössä, oli aiheellinen. Aiemmin perusteluina katsomuskasvatuksen poisjättämiselle on ollut usein esi-

merkiksi monikatsomuksellinen tai monikulttuurinen lapsiryhmä (Kalliala, 2001, s. 172 – 173).

Silloin, kun uskonnot, katsomukset ja uskonottomuus olivat esillä arjessa, ne näkyivät eniten erilaisina keskusteluina: joko spontaaneina, lasten aloitteista lähtevinä tai työntekijöiden aloittamina pohdintahetkinä. Keskusteluiden jälkeen seuraavaksi yleisin tapa toteuttaa katsomuskasvatusta oli kristillisen kasvatuksen järjestäminen. Neljänneksi yleisintä oli, että uskonnot, katsomukset ja uskonottomuus näkyivät erilaisina arjen rajoituksina – yleensä ruokarajoituksiin liittyen. Nämä työntekijöiden antamat vastaukset katsomuskasvatuksen käytännön toteuttamisesta eroavat suuresti varhaiskasvatussuunnitelmissa merkittävimpinä pidetyistä teemoista: eri katsomuksiin tutustumisesta ja tasa-arvon edistämisestä.

Sensitiivisesti käydyt keskustelu- ja pohdintahetket voivat toimia asiakirjojen mukaisena eri katsomuksiin tutustumisena ja tasa-arvon edistämisenä, mutta se vaatii aikuiselta herkkyyttä huomata ja huomioida esimerkiksi kaikki vallankäytön ja toiseuttamisen sanalliset ja sanattomat ilmiöt. Voidaan kuitenkin väittää, että pelkän kristillisen kasvatuksen toteuttaminen tai uskontojen ja katsomuksen näkyminen rajoituksina ei vastaa katsomuskasvatuksen tavoitteisiin. Kristillistäkin kasvatusta voi positiivisen uskonnonvapauden nimissä olla, mutta tasa-arvoisesti silloin myös lapsiryhmien muiden uskonnollisten ja uskonottomien katsomusten pitäisi näkyä ryhmässä yhtä paljon. Tässä tutkimuksessa vastaa-jien toteuttama kasvatusta näkyi kuitenkin vain kristinuskon selkeänä valta-asemana.

Muiden katsomusten kuin luterilaisuuden näkyminen erilaisina arkea rajoittavina tekijöinä nostaa luterilaisuuden ”oikeaksi” uskonnoksi ja luterilaiset tavat ”oikeiksi” tavoiksi ja siitä eroavat katsomukset eivät saa positiivista huomiota. Kun tietyt uskonnot ja katsomukset nähdään päiväkodin arjessa vain rajoitusten kautta, on näihin katsomuksiin identifioiduvien lasten vaikea saada tukea oman katsomuksellisen identiteettinsä positiiviselle kehitykselle. Tällöin Vasun edellyttämät teemat: eri katsomuksiin tutustuminen, tasa-arvo ja moninaisessa yhteiskunnassa toimiminen, jäävät toteutumatta.

Helsingin työntekijöiden vastaukset näyttäisivätkin mukailevan enemmän Helsingin vasussa esiintynyttä uskontojen ja katsomusten häivyttämisen teemaa kuin valtakunnallisen Vasun katsomuksellisen moninaisuuden kunnioittamista. Voidaan pohtia, mikä onkaan paikallisen vasun rooli käytännön varhaiskasvatuksessa. Jos kaupungissa painotettaisiin enemmän uskontoihin, katsomuksiin ja uskonnottomuuteen tutustumista, näkyisikö tämä silloin enemmän myös käytännön työssä?

### *Esiopetus*

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet piti Vasun mukaisesti tärkeimpänä teemana katsomuskasvatuksessa erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustumista. Myös toinen ja kolmas teema olivat yhtenäiset Vasun kanssa: moninaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen ja tasa-arvon edistäminen koettiin seuraavaksi tärkeimmiksi teemoiksi katsomuskasvatuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen katsomuskasvatus oli tärkeimmiltä teemoiltaan siis täysin samansuuntainen Vasun kanssa. Myös muut, harvemmin mainitut teemat olivat yhtäläisiä. Vain Vasussa mainittua suomalaisen kulttuurin merkitystä ei Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittu.

Sujuvan koulutuksellisen jatkumon takaamiseksi onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjat vastaavat toisiaan. Myös perusopetuksen asiakirjojen tulisi olla yhtäläisiä tässä jatkumossa. Suomalaisen koulutuksen tavoitteena onkin ollut parantaa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välistä yhtenäisyyttä. Tämän mahdollistamiseksi opetussuunnitelmien keskeisten tavoitteiden, toimintaperiaatteiden ja arvoperustan tulee luonnollisesti olla myös yhtenäiset. (Salminen ym., 2017, s. 55).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkyy nyt muutos moninaisuuden ja moniarvoisuuden kunnioittamiseen. Lappalaisen (2009, s. 64 – 65) mukaan vielä vuoden 1996 asiakirjassa painotettiin ihmisoikeuksia esiopetussuunnitelman lähtökohtina, mutta sen seuraajassa, vuoden 2000 asiakirjassa, kan-

sainvälinen näkökulma jäi vähemmälle huomiolle ja painotus siirtyi kansallisuuteen: suomalaisen yhteiskunnan arvot ja lainsäädäntö olivat ensisijaiset lähtökohdat opetukselle. Ajatus homogeenisestä yhteisöstä jaettuine arvoineen oli epäsuorasti kirjoitettu dokumentteihin. (Lappalainen, 2009, s. 64 – 65.) Lappalainen väittikin, että muutos vanhoilliseen ja uuskonservatiiviseen ilmapiiriin oli ilmeistä, mutta uusin esiopetussuunnitelma osoittavaa, että moninaisuus ja moniarvoisuus ovat taas vahvasti läsnä opetussuunnitelmassa.

Helsingin esiopetussuunnitelma mukaili Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Paikallisessakin esiopetussuunnitelmassa tärkeimpänä katsomuskasvatuksen teemana pidettiin erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin kunnioittavasti tutustumista. Myös toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmät teemat mukailivat valtakunnallista asiakirjaa, mutta Helsingin esiopetussuunnitelmana toiseksi tärkeimpänä asiana pidettiin tasa-arvon edistämistä ja kolmanneksi tärkeimpänä moninaisen kaupungin tunnustamista. Helsingin esiopetussuunnitelmassa ei siten painotettu moninaisessa kaupungissa ja yhteiskunnassa toimimista, vaan yksinkertaisesti tunnustettiin kaupungin moninaisuus. Paikallinen esiopetussuunnitelma vastasi siis valtakunnallisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita paremmin kuin varhaiskasvatussuunnitelmat toisiaan. Helsingin esiopetussuunnitelmassa puhuttiin suuremmin katsomuksiin tutustumisesta.

Esiopetuksen katsomuskasvatus toteutui käytännössä useimmin spontaaneina tai työntekijöiden aloittamina keskusteluina. Tämä viittaa siihen, että esiopetuksessa ollaan ehkä paremmin ymmärretty esiopetussuunnitelmien mukaiset katsomuskasvatuksen tavoitteet. Tämä havainto tukisi aiempaa johtopäätöstäni siitä, että paikalliset opetussuunnitelmat vaikuttavat työntekijöiden toimintaan valtakunnallisia suunnitelmia enemmän.

Esiopetuksessa keskusteluiden jälkeen yleisintä oli, että katsomuskasvatus näkyi kristillisenä kasvatuksena, arjen rajoituksina tai ei näkynyt ollenkaan arjessa. Näin ollen varhaiskasvatuksen tavoin myöskään esiopetuksen käytäntö ei loppujen lopuksi, keskustelut pois lukien, vastannut velvoittavissa asiakirjoissa määriteltyjä katsomuskasvatuksen tavoitteita.

### *Kasvatustyön haasteita*

Tutkimustehtävälle asettamani oletus vahvistui tutkimuksen myötä. Varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien katsomuskasvatukselle asettamat tavoitteet jäivät lähes toteutumatta. Käytännössä eri uskonnot ja katsomukset eivät näkyneet lainkaan arjessa tai siellä esiintyi ainoastaan kristinusko. Vain keskustelujen kautta saatettiin toteuttaa asiakirjojen asettamien tavoitteiden mukaista katsomuskasvatusta ja sekin riippuu siitä, kuinka sensitiivisesti aikuiset keskusteluja seuraavat ja johtavat.

Vaikka katsomuskasvatus on ollut kirjattuna esiopetuksen opetussuunnitelmissa varhaiskasvatusta pidempään, erot käytännön toteutuksessa esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä ovat vähäiset. Esiopetuksessa toteuttaminen näyttäisi olevan hieman edistyneempää, mutta vieläkin se on varsin suunnittelematonta ja siten satunnaisesti toteutuvaa tai puutteellista.

Velvoittavan katsomuskasvatuksen siirtyminen päiväkotien ja esiopetuksen käytäntöön on osoittautunut tämänkin tutkimuksen tulosten valossa hankalaksi. Kuukaan tutkimuksen vastaajista ei juurikaan perustellut, minkä vuoksi katsomuskasvatus ei arjen opetus- ja kasvatustyössä näy. Nyt olisikin aika kartoittaa päiväkotien ja esiopetuksen käytäntöjä sekä siellä vallitsevia asenteita ja ryhtyä tulosten pohjalta tarvittaviin toimiin.

Jatkokoulutus tulisi varmasti tarpeeseen varhaiskasvatuksen kentällä. Jos työntekijät ovat ymmärtäneet uuden Vasun mukaisen katsomuskasvatuksen jotenkin virheellisesti, koulutusta tarvitaan virhekäsitysten oikomiseksi. Sen lisäksi omien arvojen, asenteiden ja näkemysten reflektointi auttaisi työntekijöitä käytännön toteutuksessa. Erityisen haastavaa työntekijälle saattaa esimerkiksi olla kohdata sellaisia uskonnollisia tai uskonottomia katsomuksia, jotka eivät ole yhtäläisiä hänen oman maailmankuvan kanssa.

Kun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatus jää usein toteutumatta ja kun valtauskonnosta poikkeavat katsomukset esiintyvät arjessa usein pelkkien negatiivisten kautta, voidaan olettaa, ettei jokaisen lapsen katsomuk-

sellista identiteettiä pystytäkään tukemaan. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ei toteudu, koska kaikkien lasten identiteettejä ei tueta yhtä paljon. (Paavola, 2017, s. 198.) Toisaalta vain yhden katsomuksen esiin nostaminen ei myöskään takaa erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin tutustumista. Tällöin lapsetkaan eivät opi kohtaamaan eri katsomuksia positiivisesti (Kuusisto ym., 2012, s. 7).

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen vaatii työntekijältä oman toiminnan kriittistä reflektointia (Paavola, 2017, s. 198). Tämän lisäksi tulee kehittää omaa katsomussensitiivisyyttä, joka myöskin vaatii itsereflektiota (Kuusisto ym., 2012, s. 8 – 10). Niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksenkin työntekijöiden ryhmä- ja itsereflektiolle tulisikin antaa aikaa ja keinoja. Jatkokoulutus velvoittavista katsomuskasvatuksen tavoitteista, katsomussensitiivisyydestä sekä oman toiminnan ja asenteiden reflektointitaitojen kehittämisestä olisi tarpeellista. Myös mentorointi voi auttaa siihen, että työntekijät saisivat liitettyä nämä oppimansa taidot luontevasti omaan jokapäiväiseen työhönsä.

## Lähteet

- Abu-Nimer, M. (2001). Conflict Resolution, Culture, and Religion: Toward a Training Model of Interreligious Peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 38(6), pp. 685-704. doi:10.1177/0022343301038006003
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Appiah, A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. (5th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena* (s. 56 – 105). Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Luettu 10.3.2019, saatavilla [https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf)
- Benjamin, S. Laine, M. & Kallioniemi A. (2015). Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintökasvatus yhteiskunnallisessa murroksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 179 – 207). Helsinki: Lasten Keskus.
- Brömssen, K. v. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Hove, East Sussex; New York, NY: Routledge.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dijk, T. A., v. (1997) Discourse as Interaction in Society. In T. A. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (1 – 37). Volume 2. London; Thousand Oaks; New Delhi; SAGE Publications.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Luettu 8.5.2019, saatavilla [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodei-*

hin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Hervieu-Léger, D. (2000). *Religion as a chain of memory*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Itäkare, S. (2015). Vakaumukselliset vasut? Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*. 4(2), s. 134–158

Jourdan, A. (2006). The Impact of the Family Environment on the Ethnic Identity Development of Multiethnic College Students. *Journal of Counseling and Development*. Vol. 84. (pp. 328–340).

Kalliala, M. (2001). Sanoista tekoihin ja tekemättömyyteen – uskontokasvatuksen arki päiväkodissa. Teoksessa J. Salminen (toim.) *Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus* (s. 163 – 199). Studia Paedagogica 24. Helsinki: Hakapaino,

Kalliala, M. (2005). Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mahdollisuudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa* (s. 141 – 176). Hämeenlinna: Painopaikka Karisto Oy.

Kallioniemi, A. (2003). Etiikka ja katsomus esiopetuksen opetussuunnitelman sisältöalueena. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) *Lapsen sielun maisema* (s. 127 – 153). Helsinki: Hakapaino.

Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Hyvä itsetunto*. Porvoo: WSOY.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kuusisto, A. (2010). *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia*. Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa (Mucca) -hanke. Tutkimuksia. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.

Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. (2010). Moniuskontoinen päiväkotitoiminta – ongelma vai voimavara? Teoksessa K. Jääskeläinen (toim.) *Väkivallalla et tahdo hallita. Puheenvuoroja lapsiin kohdistuvasta väkivallasta uskontonäkökulmasta* (s. 99–118). Helsinki: Kirkkohallitus.

Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator



Response to Pluralism in Educational Context. *Education Research International*, 2012, s. 1–13. doi:10.1155/2012/303565

Kuusisto, A. & Poulter, S. (2017). Moniarvoinen varhaiskasvatusympäristö lapsen katsomuksen peilinä. Teoksessa P. Aumala, T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.): *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*, s. 33 – 43. Helsinki: Lasten Keskus.

Lahtinen, L. (2014). Kulttuuri-identiteetti rakentuu toimimalla yhdessä arjessa. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena* (s. 177 – 185). Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Luettu 10.3.2019, saatavilla [https://kulttuuriperintökasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](https://kulttuuriperintökasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf)

Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta 21.05.1999/621. Finlex. Luettu 3.7.2019, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=julkisuus%20viranomaisen>

Lamminmäki-Vartia, S. (2010). ”Ai, noi muslimithan ei kai saa tehdä enkeleitä” *Uskonto ja uskontokasvatus monikulttuurisen päiväkodin arjessa ja kasvattajien puheessa*. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Lamminmäki-Vartia, S. (2017). Katsomuskasvatus osana esiopetuksen kokonaisuutta. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.): *Uudistuva uskonnon opetus* (s. 49 – 66). Helsinki: Kirjapaja.

Lamminmäki-Vartia, S. & Kuusisto, A. (2017). Katsomustietoisuus varhaiskasvattajan ammatillisuuden ytimessä. Teoksessa P. Aumala, T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.): *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*, s. 130 – 161. Helsinki: Lasten Keskus.

Lamminmäki-Vartia, S. Poulter, S. & Kuusisto, A. (23.10.2017). *Katsomuskasvatus kuuluu päiväkodissa kaikille*. Helsingin Sanomat. Luettu 27.11.2017, saatavilla: <https://www.hs.fi/paivanlehti/23102017/art-2000005418869.html>

Lappalainen, S. (2009). Making differences and reflecting on diversities: Embodied nationality among preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), pp. 63-78. doi:10.1080/13603110701273691

Liebkind, K. (1988). *Me ja muukalaiset: Ryhmäraajat ihmisten suhteissa*. Helsinki: Gaudeamus.

Liebkind, K. (2009). Ethnic identity and acculturation. Teoksessa I. Jasinskaja-Lahti & T. A. Mähönen (toim.), *Identities, intergroup relations and acculturation: the cornerstones of intercultural encounters*, s. 13 – 38. Helsinki: Gaudeamus.

Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.

Myers, M. & Myers, B. (2001). Holidays in the Public School Kindergarten an Avenue for Emerging Religious and Spiritual Literacy. *Childhood Education*, 78(2), pp. 79-83. doi:10.1080/00094056.2002.10522708

Nesbitt, E. 2004. *Intercultural Education: Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.

Novitsky, A. (2014). Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuusuhteissa lapsen kultturi-identiteetin kehittymistä. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena* (s. 153 – 160). Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Luettu 10.3.2019, saatavilla [https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf)

Opetushallitus. (2018). Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa. Ohje. Luettu 3.7.2019, saatavilla: [https://www.oph.fi/download/189008\\_Ohje\\_varhaiskasvatuksen\\_katsomuskasvatuksen\\_toteuttamisesta\\_ja\\_uskonnollisis.pdf](https://www.oph.fi/download/189008_Ohje_varhaiskasvatuksen_katsomuskasvatuksen_toteuttamisesta_ja_uskonnollisis.pdf)

Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Paavola, H. (2017). Identiteetin tukeminen. Teoksessa P. Aumala, T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.): *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*, s. 194 – 201. Helsinki: Lasten Keskus.

Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Poulter, S., Riitaoja, A-L. & Kuusisto, A. (2015). 'Toisin silmin': Lapsi ja monikatsomuksellisten kasvatuskulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 95 – 126). Helsinki: Lasten Keskus.

Rautionmaa, H. (2017). Uskontodialogi ruohonjuuritasolla: Kokemukselliset tarinat ja yhdessä toimiminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.): *Uudistuva uskonnon opetus* (s. 186 – 197). Helsinki: Kirjapaja.

Rautionmaa, H. & Kallioniemi, A. (2017). Integrated Religious Education to Promote Dialogue in Inter-worldview Education. In I. t. Avest & D. Wielzen (eds): *Interfaith education for all: Theoretical perspectives and best practices for transformative action* (pp. 147 – 158). Rotterdam; Boston: Sense Publishers.

Reunamo, J. (2000). *Lapsi muuttavana ja muuttavana osallistujana päiväkotitilanteissa*. Luettu 17.11.2018, saatavilla: <http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/tutk98/kansi.htm>

Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetus-suunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: University of Helsinki.

Riitaoja, A.-L. & Poulter, S. & Kuusisto, A. (2010). Worldviews and multicultural education in the Finnish context: a critical philosophical approach to theory and practice. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5(3), 87-95.

Riitaoja, A-L. & Dervin, F. (2014). Interreligious Dialogue in Schools: Beyond Asymmetry and Categorisation? *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 76 – 90.

Risager, K. & Dervin, F. (2015). Introduction. In F. Dervin & K. Risager (Eds.): *Researching identity and interculturality*, pp. 1 - 25. New York: Routledge.

Salminen, J. (2001). Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa J. Salminen (toim.) *Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus* (s. 1 – 30). Helsinki: Hakapaino.

Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 45 – 58). E-kirja. Tampere: Vastapaino.

Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yliopisto.

Tahvanainen, I. & Turunen, S. (2017). Leikin katsomukselliset ulottuvuudet. Teoksessa P. Aumala, T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.): *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*, s. 166 – 176. Helsinki: Lasten Keskus.

Tast, S. (2017). Oikeus omaan katsomukseen ja katsomuskasvatukseen. Teoksessa P. Aumala, T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.): *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*, s. 12 – 21. Helsinki: Lasten Keskus.

Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ter Avest, K.H.I. & Miedema, S. (2010). Learn young, Learn Fair. Interreligious Encounter and Learning in Dutch Kindergarten. In K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka & L. Gearon (eds.): *International Handbook of Inter-religious Education. Part One*. Dordrecht: Springer.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s. 81 - 99). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Toinen tarkastettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Luettu 4.5.2019, saatavilla

[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. Luettu 4.5.2019, saatavilla

[https://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Tamminen-Dahlman, A. (2013). *Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön*. Opetushallituksen julkaisun 4. uudistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.

Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). *Kansainväliset opetussuunnitelmasuunnaukset*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:4. Tampereen yliopistopaino Oy: Juvenes Print. Luetu 30.6.2019, saatavilla [http://www.oph.fi/download/131521\\_Kansainvaliset\\_opetussuunnitelmasuunnaukset.pdf](http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuunnaukset.pdf)

Whitehead, K., Ainsworth, A., Wittig, M., Gadino, B. (2009). Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Inter-group Attitudes Among Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), pp. 123-135. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00585.x

Zilliacus, H. (2014). *Supporting student's identities and inclusion in minority religious and secular ethics education: A study on plurality in the Finnish comprehensive school*. Helsinki: University of Helsinki.

Zuckerman, P. (2012). Contrasting irreligious orientation: Atheism and secularity in the USA and Scandinavia. *Approaching Religion*, 2(1), 8 – 20. doi:10.30664/ar.67488

## Liitteet

### LIITE 1: Kyselyn saatekirje.

Hyvä päiväkodissa työskentelevä varhaiskasvatuksen ammattilainen,

Nyt sinulla on mahdollisuus tuoda esiin ajatuksiasi vasun velvoittamasta katsomuskasvatuksesta! Täyttämällä oheisen kyselylomakkeen pääset vaikuttamaan tutkimuksen tuloksiin: <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/96008/lomake.html>

Teen Helsingin yliopistossa pro gradu -tutkielmaa päiväkodeissa toteutettavasta katsomuskasvatuksesta. Olen kiinnostunut siitä, miten Sinä olet toteuttanut katsomuskasvatusta sekä miten mielestäsi uskonnot ja katsomukset kuuluvat ja näkyvät päiväkodin arjen eri tilanteissa.

Kysely sisältää viisi taustatietokysymystä ja neljätoista avokysymystä. Avokysymyksiin voit kertoa omin sanoin ajatuksiasi eri uskontojen ja katsomusten tai uskonnottomuuden huomioimisesta erilaisissa tilanteissa. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole! Kyselyyn vastataan anonymisti ja lomakkeen täyttäminen kestää noin 15-20 minuuttia. Lomakkeeseen voit vastata myös kotona tallentamalla lomakkeen www-osoitteen itsellesi muistiin ja avaamalla lomakkeen kotona linkin avulla. Sinulla on myös mahdollisuus tallentaa keskeneräinen lomake ja jatkaa sen täyttämistä myöhemmin antamalla sähköpostiosoitteesi, johon lähetetään linkki lomakkeeseen. Sähköpostiosoite ei tule muuhun käyttöön.

Vastausaikaa kyselyssä on 10.03.2019 klo 23:59 asti.

Kyselyn vastaukset kerätään verkossa E-lomake-järjestelmällä, joka käyttää aina suojattua verkkoyhteyttä. Vain tutkielman tekijä pääsee kyselyn vastauksiin käsiksi.

Suuri kiitos vastauksistasi! Jokainen vastaus on arvokas.

Jos haluat kysyä jotain tutkielmastani, ota yhteyttä minuun sähköpostitse: [sonja.aroranta@helsinki.fi](mailto:sonja.aroranta@helsinki.fi)

Ystävällisin terveisin,  
Sonja Aroranta

## LIITE 2: Sähköinen kyselylomake.

### Katsomuskasvatus päiväkodissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, s. 43) velvoittavat katsomuskasvatukseen, jossa tutustutaan lasten eri uskontoihin, katsomuksiin ja uskonnottomuuteen. ”Tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä.” Päiväkodissa eri katsomuksia ja niihin liittyviä perinteitä tarkastellaan esimerkiksi eri juhlissa ja tapahtumissa sekä päivittäisissä tilanteissa, kuten pukeutumisessa ja ruokailussa. Myös yhteistyö huoltajien kanssa kuuluu katsomuskasvatukseen.

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, miten päiväkodeissa voidaan huomioida eri uskontoja ja katsomuksia, sekä miksi se voi olla tärkeää lapselle. Kysely sisältää viisi taustatietokysymystä ja neljätoista avokysymystä. Valitse taustatietokysymysten pudotusvalikoista sinua kuvaava vaihtoehto. Avokysymyksiin voit omin sanoin kertoa ajatuksiasi ja omia kokemuksiasi katsomuskasvatuksesta eri tilanteissa.

Jos joitain tilanteita tai ajatuksia jäi mielestäsi mainitsematta, voit kirjoittaa niitä "Muuta?" -sarakkeeseen.

Voit tallentaa keskeneräisen lomakkeen ja jatkaa sen täyttämistä myöhemmin rastittamalla kohdan "Osittainen tallennus" ja antamalla sähköpostiosoitteesi. Tähän sähköpostiosoitteeseen lähetetään linkki lomakkeeseen. Osittainen tallentaminen onnistuu yhden kerran! Osoite pitää antaa kettään aina uudelleen, jos haluat tehdä välitallennuksen useita kertoja. Sähköpostiosoite ei tule muuhun käyttöön. Kun lomake on valmis, lähetä se painamalla "Tallenna"-painiketta, **älä** laita rastia kohtaan "Osittainen tallennus"!

Jos haluat kysyä jotain tutkielmastani, ota yhteyttä minuun sähköpostitse: [son-ja.aroranta@helsinki.fi](mailto:son-ja.aroranta@helsinki.fi)

### Taustatiedot

Mikä on koulutuksesi?

1. Lastentarhanopettaja, yliopisto
2. Lastentarhanopettaja, ammattikorkeakoulu
3. Lastentarhanopettaja, opisto
4. Lähihoitaja / Lastenohjaaja, toinen aste
5. Erityislastentarhanopettaja / Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
6. Varhaiskasvatuksen maisteri
7. Muu

Mikä on tehtävänimikkeesi työpaikalla?

1. Lastentarhanopettaja / Varhaiskasvatuksen opettaja
2. Lastenhoitaja / Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
3. Avustaja / Erityisavustaja / Varhaiskasvatuksen avustaja / Varhaiskasvatuksen erityisavustaja
4. Erityislastentarhanopettaja / Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
5. Päiväkodin johtaja
6. Varhaiskasvatuksen sosionomi
7. Muu

Kuinka pitkä työkokemus sinulla on varhaiskasvatuksessa?

1. 0-2 vuotta
2. 3-5 vuotta
3. 6-10 vuotta
4. 11-15 vuotta

5. 16-20 vuotta
6. yli 20 vuotta

Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet?

1. 0-3 vuotiaat
2. 3-5 vuotiaat
3. 5-6 vuotiaat
4. Esiopetusryhmä
5. 1-6 vuotiaat
6. Muu

Missä kaupungissa työskentelet?

1. Helsinki
2. Espoo
3. Vantaa

### **Katsomuskasvatuksen toteuttaminen omassa lapsiryhmässä**

AVOKYSYMYS: Minkälaista uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvää kasvatusta olet toteuttanut omassa lapsiryhmässäsi? Kuvaile vapaasti.

### **Katsomuskasvatus suorassa kasvatustoiminnassa (aikuisen aloittama, suunniteltu toiminta, esim. ryhmätoiminta)**

AVOKYSYMYS: Miten olet ottanut huomioon eri uskonnot ja katsomukset suorassa kasvatus-toiminnassa (aikuisen aloittama, suunniteltu toiminta, esim. ryhmätoiminta)?

AVOKYSYMYS: Miksi voi lapsen kannalta olla tärkeää huomioida eri uskonnot ja katsomukset näissä tilanteissa?

### **Katsomuskasvatus leikissä**

AVOKYSYMYS: Millä tavoin olet huomioinut eri uskonnot ja katsomukset lasten omaehtoisessa ja ohjatussa leikissä?

AVOKYSYMYS: Mitä merkitystä voi olla eri uskontojen ja katsomusten huomioimisella lasten omaehtoisessa ja ohjatussa leikissä?

### **Katsomuskasvatus retkillä ja ulkoilussa**

AVOKYSYMYS: Ovatko eri uskonnot ja katsomukset näkyneet ryhmäsi retkillä tai ulkoilussa? Jos ovat, niin miten? Miten olet näissä tilanteissa toiminut?

AVOKYSYMYS: Voiko lapsen kannalta olla tarpeellista huomioida eri uskonnot ja katsomukset näissä tilanteissa? Miksi voi olla? Miksi ei?

### **Katsomuskasvatus perushoidossa**

AVOKYSYMYS: Miten lasten eri uskonnot ja katsomukset ovat näkyneet perushoidossa (pukeutuminen, WC, hygienia)? Mitä olet näissä tilanteissa tehnyt?

AVOKYSYMYS: Onko lapsen kannalta tärkeää eri uskontojen ja katsomusten huomioon ottaminen näissä tilanteissa? Mistä syystä? Mistä syystä ei?

### **Katsomuskasvatus ruokailussa**

AVOKYSYMYS: Miten eri uskonnot ja katsomukset ovat tulleet esiin ruokailussa? Miten olet näissä tilanteissa reagoanut?

AVOKYSYMYS: Miksi ruokailutilanteissa voi olla tärkeää huomioida eri uskonnot ja katsomukset?

### **Katsomuskasvatus lepohetkellä**

AVOKYSYMYS: Ovatko eri uskonnot ja katsomukset näkyneet lepohetkellä? Miten? Miten olet tällöin toiminut?

AVOKYSYMYS: Miksi lapsen kannalta voi olla tärkeää ottaa lepohetken aikana huomioon eri uskonnot ja katsomukset?

### **Muuta?**

AVOKYSYMYS: Muita ajatuksia eri uskontojen, katsomusten ja uskonnottomuuden huomioimisesta päiväkodissa ("vapaa sana")?

### **Osittainen tallennus**

☐ Tahdon tallentaa täyttämäni tiedot ja jatkaa myöhemmin linkistä, joka lähetetään antamaani osoitteeseen.

Sähköpostiosoite \_\_\_\_\_

Suuri kiitos vastauksistasi! Jokainen vastaus on arvokas.